

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

THIAGO BAGATIN

ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: UMA ANÁLISE DO MÉTODO FÔNICO E SUA  
ASCENSÃO NO CENÁRIO NACIONAL

Curitiba

2012

THIAGO BAGATIN

ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: UMA ANÁLISE DO MÉTODO FÔNICO E SUA  
ASCENSÃO NO CENÁRIO NACIONAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

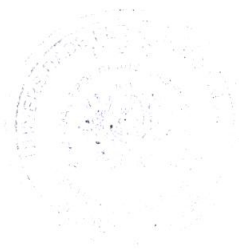
Orientador: Prof. Dr. Gilberto de Castro  
Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mirian Pan

Curitiba

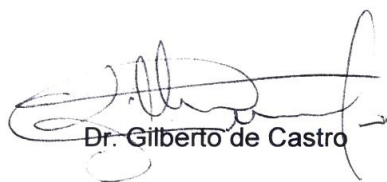
2012



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Ata número 957 (novecentos e cinquenta e sete) referente à sessão pública de Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação. Aos vinte e nove dias do mês de março do ano dois mil e doze, às nove horas e trinta minutos no Anfiteatro Cem, primeiro andar, Edifício D. Pedro I, instalou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação, intitulada **“ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: UMA ANÁLISE DO MÉTODO FÔNICO E SUA ASCENSÃO NO CENÁRIO NACIONAL”**, desenvolvida pelo mestrando **THIAGO DE SOUSA BAGATIN**, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do Professor DR. GILBERTO DE CASTRO, que presidiu a Banca. A Banca Examinadora foi composta também pelas professoras: DR<sup>a</sup> CLORIS PORTO TORQUATO e DR<sup>a</sup> DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO (Membros Titulares). O Presidente da Banca Examinadora declarou aberta a sessão e passou a palavra ao mestrando, que desenvolveu uma exposição oral de seu trabalho de dissertação. Após a exposição, teve lugar o procedimento de arguição de cada membro da Banca, bem como a defesa, pelo mestrando, das questões arguidas. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se sigilosamente e exarou Parecer Final de que o mestrando está apto a receber o título de Mestre em Educação. O Presidente da Banca Examinadora declarou que o candidato foi Aprovado e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração Educação, Cultura e Tecnologia, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias a contar desta data, a versão final da dissertação, versão esta devidamente aprovada pelo professor orientador. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora e pelo candidato. Curitiba, vinte e nove de março do ano dois mil e doze.

  
Dr. Gilberto de Castro

  
Dr<sup>a</sup> Cloris Porto Torquato



  
Dr<sup>a</sup> Deise Cristina de Lima Picanço

  
THIAGO DE SOUSA BAGATIN

CONFERE COM O ORIGINAL

Em 02/04/2012

  
Prof. Dr. Paulo Vinícius da Silva  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Matr.: 400429

## RESUMO

O presente trabalho analisa o método fônico de alfabetização tomando como referência a concepção de sujeito e de linguagem do Círculo de Bakhtin e Vygotski. O discurso adotado pelos fonocentristas, por mais que se auto-caracterizem como “neutros”, adquire um tom político e ideológico agressivos no momento em que acusam seu principal interlocutor, o construtivismo, pelos baixos índices de desempenho em alfabetização das escolas brasileiras. Como forma de superação do construtivismo, denominado por eles como “arcaico” e “ultrapassado”, apresentam uma alfabetização pautada na relação grafema-fonema. A nosso ver, a criança submetida ao método fônico - caracterizado como um ritual composto por atividades mecânicas e arbitrárias - cumpre o papel de reprodutora de comportamentos, invertendo-se o lugar destinado aos sujeitos com aquele destinado ao objeto (a fonética). As atividades pedagógicas propostas pelos fonocentristas, como caligrafias, cópias, ditados e leituras automáticas tentam retirar toda audácia e turbulência das ciências humanas, aproximando (ou tentando aproximar), dessa forma, a alfabetização das ciências exatas. O ensino fonocentrista é caracterizado como um ensino normativo na medida em que tratam a fonética brasileira como um valor universal, abstraindo os sujeitos, cuja oralidade é bastante diversa em se tratando da grande diversidade de dialetos que existe num país enorme como o Brasil. Eles consideram a norma padrão como a própria fonética real brasileira, falada e utilizada por sujeitos concretos e reais. Por isso, uma alfabetização apoiada no método fônico pode ser caracterizada como normativista. As consequências desse tipo de atividade ultrapassam o limite da eficácia em apresentar respostas em testes e provas, perpassando pela relação que a criança estabelece com a leitura e a escrita, a concepção de linguagem, sujeito e mundo e um ambiente escolar propício (ou não) para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização; Círculo de Bakhtin; Vygotski

## ABSTRACT

The present paper analyzes the phonic literacy method by taking into account the subject and language conception from Bahktin and Vigotsky circles. The discourse adopted by the phonocentrists – despite categorizing themselves as “neutral” – acquires an aggressive political/ideological tone when its main interlocutor, the Constructivism, is pointed out as responsible by the low development rate in literacy in Brazilian schools. As a form of surpassing Constructivism, nominated by them as archaic and outdated, they present literacy based on the relation grapheme and phoneme. On our insight, the children who are exposed to a phonic method – characterized as a ritual composed of mechanic and repetitive activities – play a role of behavior reproducers. There is an inversion, where the place occupied by the subjects now belongs to the object (Phonetics). The pedagogical activities proposed by the phonocentrists, such as calligraphies, copies, dictation and automated readings try to remove all the audacity and turbulence present in the humanities, by approaching (or trying to) the literacy process to the scientific areas. The phonocentrist teaching method is characterized as a normative teaching method as it treats the Brazilian phonetics as universal, once it abstracts the subjects whose oral performance is greatly diverse due to the great dialect variation that exist in a huge country like Brazil. They consider the standard dialect as the real Brazil phonetics itself, which is spoken and used by real and concrete subjects. This is why a literacy process based on phonic methods can be described as normative. The consequences to this type of activity surpass the limit of efficiency by presenting responses in tests, by inferring that the relation which a child establishes with reading and writing, with the language conception, subject and world and an adequate scholar environment (or not) to the development of superior psychological functions.

KEY-WORDS: Literacy, Bakthin circle; Vygotski.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	p.07
 CAP. I – A CRIANÇA E A LINGUAGEM .....	p.13
1.1 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DO CÍRCULO DE BAKHTIN .....	p.17
1.2 O PAPEL DA ESCOLA DIANTE DA LINGUAGEM ESCRITA .....	p.20
1.3 CONTRAPONTO TEÓRICOS E PRÁTICOS AO NORMATIVISMO LINGÜÍSTICO.....	p.30
1.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO .....	p.49
 CAP. II – O DISCURSO FONOCENTRISTA .....	p.53
2.1 A HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL .....	p.53
2.2 O DISCURSO FONOCENTRISTA .....	p.62
2.3 UMA ANÁLISE DA RETÓRICA FONOCENTRISTA .....	p.78
2.4 UMA ANÁLISE DO MÉTODO FÔNICO .....	p.89
2.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO .....	p.99
 CAP. III – O MÉTODO FÔNICO E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES .....	p.103
3.1 A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES .....	p.105
3.2 O MÉTODO FÔNICO E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES .....	p.120
3.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO .....	p.124
 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	p.127
 REFERÊNCIAS .....	p.129

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, a alfabetização tem sido alvo de incontáveis querelas teóricas e metodológicas, tendo sempre como pano de fundo o contexto político e social. Essas polêmicas tratam desde a eficiência do método até a diferença entre concepções de criança e de linguagem, contrastando sempre com os baixos índices em alfabetização no Brasil. Com o passar dos anos, novas terminologias foram criadas, velhos discursos foram retomados e, ainda assim, continuamos imersos em debates que reduzem os complexos problemas educacionais à questão do método.

Os problemas educacionais vão desde os baixos investimentos públicos, evasão escolar, altas taxas de analfabetismo, violência no interior das escolas, má formação e baixa remuneração de professores, até a questões de vulnerabilidade socioeconômica que exercem fortes influências no rendimento escolar dos alunos. A solução apresentada, como veremos a seguir, muitas vezes se restringe à simples substituição de procedimentos adotados pelo professor em sala de aula, ou seja, o método de ensino.

Para os que vivenciam o mundo acadêmico, em meio a livros banhados em filosofia, ciência e arte, é difícil imaginar que ainda hoje existam no Brasil cerca de 14 milhões de analfabetos<sup>1</sup>. Mais assustador ainda é a quantidade de analfabetos funcionais - aquela pessoa com 15 anos ou mais e com menos de 4 anos de estudos completos que, em geral, lê e escreve frases simples, mas não consegue interpretar textos - totalizando 20,3% da população brasileira, ou seja, um em cada cinco brasileiros é analfabeto funcional<sup>2</sup>. O país cresce economicamente, a pesquisa científica avança, novas teorias e métodos surgem no cenário e ainda assim temos índices negativos no que se refere à alfabetização.

Na década de 1980, índices negativos contribuíram para, dentre outras mudanças<sup>3</sup>, a alteração do método que o professor deveria adotar em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>2</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada em 2009, pelo IBGE.

<sup>3</sup> O período pós-Ditadura Militar ficou conhecido como período da “redemocratização”, que possibilitou maior participação da sociedade nas discussões das políticas públicas, culminando na constituinte de 1988. No âmbito da educação, as mudanças mais significativas são: universalização do ensino, aprovação automática, pacto federativo quanto ao financiamento e

As mudanças talvez mais significativas, impulsionadas pelos índices negativos oriundos de pesquisas educacionais e pela abertura política, podem ser sintetizadas pela ampliação do acesso e democratização da gestão escolar. No que se refere ao método de ensino, o período necessitava de uma teoria que desse conta de alfabetizar o grande número de alunos que se inseria na educação pública. É nesse contexto que se desenvolve o construtivismo, tendo como princípio a democratização da relação professor-aluno e centrando no aluno a responsabilidade pela alfabetização.

Para se afirmar no cenário nacional, os construtivistas culpabilizaram os chamados “métodos tradicionais” pelos dados negativos em pesquisas sobre alfabetização. Argumento esse que justificou a busca por soluções, resultando, dentre outras coisas, no reconhecimento do construtivismo como o método adequado para fundamentar a alfabetização brasileira, materializado em 1998, com o embasamento teórico dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* - 1ª a 4ª série.

Atualmente, passados 14 anos da publicação dos PCNs, os mesmos índices negativos em alfabetização continuam servindo a retóricas simplistas, que pregam a substituição de métodos como solução para os problemas educacionais. Os construtivistas, que antes eram inquisidores do “método tradicional”, agora são alvos dos defensores do método fônico, que não têm poupado farpas, declarando guerra para chegar ao topo das recomendações pedagógicas.

Será que isso resolveria o problema? A simples adoção do método fônico em diretrizes e recomendações pedagógicas oficiais seria suficiente para solucionar os problemas da alfabetização brasileira?

Como veremos adiante, a polêmica entre construtivistas e fonocentristas<sup>4</sup> requer análises e reflexões e, com isso, muita calma a fim de se evitar conclusões

---

gestão, participação (mesmo que limitada) de alunos, pais e professores no planejamento e administração das escolas.

<sup>4</sup> O termo “fonocentrismo” foi utilizado pela primeira vez por Jacques Derrida (2008) para designar a centralidade da fala sobre a escrita. Embora o termo não diga respeito somente aos adeptos do método fônico de alfabetização, no presente trabalho as recorrências a ele se referem unicamente a esses adeptos. O fato de atribuir uma posição de centralidade da fonética no processo de alfabetização, apresentando a escrita como correspondência imediata da fala, como fazem os defensores do método fônico, incluem-nos na caracterização elaborada por Derrida. Para maior aprofundamento, ver “Gramatologia”, de Jacques Derrida (2008).



precipitadas. É recorrente que educadores, acadêmicos e teóricos logo se posicionem em meio aos argumentos favoráveis à sua linha pedagógica preferida, critiquem seus opositores e, assim, acabem por aceitar os limites discursivos impostos pela polêmica declarada, que pouco ultrapassa a barreira da disputa conjuntural. Algumas publicações<sup>5</sup> sobre o tema atêm-se exclusivamente à discussão sobre a *qual método é mais eficiente* em meio às dificuldades educacionais, ou seja, qual método é capaz de alfabetizar mais alunos em menos tempo, sem que se alterem os investimentos públicos na educação.

É nesse contexto que se insere o presente trabalho, tendo como objetivo analisar o método fônico de alfabetização sob a ótica do Círculo de Bakhtin e de Vygotski. Essa análise implica problematizar a concepção de sujeito e linguagem explícitos no referido método, as possíveis consequências no que tange ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores nas crianças e ampliar o debate sobre a substituição de um método como solução para os baixos índices em alfabetização no Brasil.

Para tanto, tomamos para análise o *Relatório Final do Grupo de Trabalho “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”*, publicado em 2003 pela Câmara dos Deputados, como resultado do *Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil*, composto por pesquisadores nacionais e estrangeiros filiados à teoria fonocentrista<sup>6</sup>. Como não poderia deixar de ser, considerando a unidade teórica dos pesquisadores em torno do método fônico, o relatório centra forças em recomendar a substituição do construtivismo pelo método fônico, em documentos e diretrizes oficiais nacionais.

Nossa hipótese é a de que a simples substituição de métodos, independente de quais sejam, em diretrizes e recomendações pedagógicas oficiais não é suficiente para melhorar os índices de desempenho de alunos em alfabetização. Não há solução mágica para os velhos e conhecidos problemas educacionais: baixos investimentos públicos, evasão escolar, altas taxas de analfabetismo, violência no interior das escolas, má formação e baixa remuneração de professores,

<sup>5</sup> Brasil (2005), Capovilla & Capovilla (2003, 2004), dentre outros.

<sup>6</sup> De acordo com o relatório, os pesquisadores são: Marilyn Jaeger Adams (EUA), Roger Beard (Inglaterra), Fernando Capovilla (Brasil), Cláudia Cardoso-Martins (Brasil), Jean-Emile Gomberg (França), José Morais (Bélgica) e João Batista Araújo e Oliveira (Brasil).

vulnerabilidade socioeconômica dos alunos, dentre outros. Essas questões não se resolvem com a simples adoção de novos procedimentos em sala de aula. Não basta a mudança de método para que esses problemas sejam sanados. Da mesma forma, é pouco provável que possamos conduzir um processo educativo com qualidade *apesar* desses problemas, ignorando ou colocando de lado as questões gerais de cunho educacional. Eles continuariam influenciando a aprendizagem do aluno.

No entanto, não somos da opinião de que as questões teórico-metodológicas devam ser colocadas em segundo plano. Como se houvesse uma ordem fiel de procedimentos a serem adotados: primeiro solucionam-se os problemas socioeconômicos dos alunos, depois aumentam-se os recursos financeiros para educação, para, aí sim, pensarmos nas questões pedagógicas. Acreditamos que as questões pedagógicas devam ser tratadas concomitante aos problemas estruturais da sociedade e da educação brasileira, porém, sem que tomem uma dimensão superior àquela que realmente devam ter. Em suma, não devemos deixar de abordar as questões teórico-metodológicas da educação, inclusive é disso que tratamos no presente trabalho, mas, ao mesmo tempo, não devemos supervalorizá-las a ponto de acreditar que sejam suficientes para solucionar todos os problemas educacionais.

Antes de iniciarmos de fato nossa análise, alguns esclarecimentos precisam ser feitos: nosso trabalho não constitui uma pesquisa empírica e sim teórico-conceitual, com análise de documentos e diálogo entre fundamentos teóricos. Portanto, toda menção às prováveis consequências de utilização do método fônico se dá com base em fundamentos conceituais e não a partir de trabalho de campo. Nossa pesquisa analisa principalmente o *Relatório Final do Grupo de Trabalho; Alfabetização: os novos caminhos* e outros escritos fonocentristas, que serão explicitados no decorrer do trabalho. Em determinado momento, até citamos um trabalho clínico realizado no primeiro semestre de 2007, no entanto, fazemo-lo apenas para exemplificar nossa análise teórica. Quando explicitamos nossas experiências de campo, o intuito é apenas apresentar uma situação real para justificar nossa argumentação teórica. Em trabalhos futuros pretendemos nos dedicar à pesquisa empírica.

Devemos também, de antemão, elucidar que nesse trabalho abordamos estritamente a alfabetização infantil, aquela dedicada às crianças ainda em fase de desenvolvimento. Não generalizamos nossa pesquisa para qualquer faixa etária de alfabetizando, pois sabemos que jovens e adultos, em decorrência da maior experiência de vida, valores e princípios mais consolidados e desenvolvimento cognitivo diferenciado, requerem cuidados específicos. Não seria possível, então, transpor artificialmente nossa análise sobre alfabetização aos jovens e adultos.

O termo “alfabetização”, para nós, não se reduz às competências individuais e muito menos à atividade mecânica que requer a grafia. Em nossa concepção, se uma proposta metodológica limita-se a essas habilidades, ela não cumpre seu papel de alfabetizar, pois, como sabemos, alfabetizar é ensinar a ler e escrever. E ler significa extrair sentidos e significados dos enunciados e escrever significa imprimir sentidos e significados por meio de uma representação gráfica. Ninguém lê somente para decodificar grafemas em fonemas, ou para armazenar letras e palavras na memória, ou ainda para condicionar movimentos oculares, mas sim para dialogar com os signos impressos, compreender, criticar, obedecer, enfim, responder de alguma maneira aos enunciados explícitos na representação gráfica.

O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro é dedicado à nossa interpretação sobre “A criança e a linguagem”, que se fundamenta principalmente em conceitos de Vygotski e dos integrantes do Círculo de Bakhtin. Nele apresentamos principalmente a concepção de linguagem do Círculo, o papel da escola diante da linguagem escrita e contrapontos teóricos e práticos à normatividade linguística. A linguagem é tomada a partir da comunicação real, como um universo vivo e plástico, que transcende as formas e normas da língua. A criança é concebida como um ser ativo, transformador e permanente criador de significados, não se limitando às suas propriedades biológicas e ao mesmo tempo em fase de desenvolvimento. Como correlato, demonstramos como a criança se relaciona com a escrita, quais são as especificidades da língua portuguesa que facilitam e outras que dificultam o seu aprendizado.

No segundo capítulo, intitulado “O discurso fonocentrista”, apresentamos a história dos métodos de alfabetização no Brasil, desde o método do poeta João de Deus, em 1876, até os dias atuais, culminando no discurso proferido pelos

fonocentristas para tirar de cena o construtivismo. Analisamos também os principais argumentos contidos no *Relatório Final do Grupo de Trabalho; Alfabetização Infantil: os novos caminhos* e outros escritos fonocentristas, que vão desde a culpabilização do construtivismo pelos baixos índices em alfabetização no Brasil, passando pela vinculação do método fônico às ciências exatas, até a evolução social da escrita, apresentada segundo a concepção dos autores fonocentristas, que termina na decodificação grafo-fonêmica. Apresentamos, ainda, as atividades práticas para a sala de aula propostas pelos autores do relatório, como a intensificação das avaliações, exercícios de caligrafia, cópias, ditados e leituras para treino de vocabulário. Também nesse capítulo, dialogamos com a concepção de ciência, criança e linguagem que fundamenta o método proposto, assim como demonstramos possíveis consequências pedagógicas que essa concepção pode trazer à tona.

O terceiro e último capítulo, chamado “O método fônico e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores”, é dedicado a apresentar conceitos do Círculo de Bakhtin e, mais fortemente, de Vygotski quanto à relação da linguagem com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Também nesse capítulo, buscamos demonstrar o quanto o método fônico demanda por parte das crianças apenas as funções psicológicas elementares, responsáveis por ações instintivas e involuntárias, deixando de contribuir, ou contribuindo pouco, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças.

Esperamos que o presente trabalho contribua de alguma forma para o intenso e infinito debate sobre a alfabetização e, por que não, também para a educação em geral. No entanto, temos consciência dos limites que ele apresenta, tanto em função do reduzido tempo que tivemos para realizá-lo quanto pela certeza de que, mesmo o mais sábio dos sábios, não revolucionará sozinho nenhuma estrutura social, seja educacional, religiosa, militar etc. Contrapomo-nos à ideia de uma única obra como detentora de todo acúmulo científico construído até hoje, seja no campo da educação ou em qualquer outro. É no espírito dialógico que a ciência vem se transformando ao longo dos tempos. Portanto, nosso trabalho se insere no campo da alfabetização como *mais uma* contribuição a educadores, acadêmicos, políticos e teóricos.

## CAP. I - A CRIANÇA E A LINGUAGEM

Conforme veremos no próximo capítulo, os fonocentristas<sup>7</sup> pretendem colocar o método fônico na posição de método pedagógico oficial. Para isso, utilizam-se de elementos conjunturais, como os atuais índices de desempenho em alfabetização, comparação com outros países e resultados de pesquisas experimentais, normalmente quantitativas. No entanto, seus escritos pouco explicitam as matrizes teóricas que fundamentam a construção do método fônico e muito menos apresentam a “querela dos métodos” por completo, limitam-se a enunciar uma história distorcida e favorável aos seus postulados, como se o fonocentrismo fosse, de fato, a única comunidade com base científica existente no campo da alfabetização.

Trata-se de um discurso no qual não cabe diálogo, porque “as evidências científicas” já teriam comprovado que o método fônico possui o mesmo “grau de confiabilidade em alfabetização que a Teoria da Gravidade possui em física”. Dessa forma, pressupõe-se que tudo que está fora do espectro fônico está fora da ciência, portanto ou são propostas ingênuas ou político-ideológicas. Nega-se todo e qualquer benefício que venha de outras linhas de pensamentos, assumindo um discurso monologizante e falseador do real.

Em nossa concepção, a proposta centrada no método fônico não é a única atualmente apresentada para alfabetização, seja no campo das normatizações, do debate teórico-científico ou da realidade da sala de aula. Existem inúmeras teorias e métodos utilizados atualmente, desde as ditas “velhas e ultrapassadas” cartilhas até as concepções de aprendizagem centrada na criança. Do mesmo modo, pesquisas teóricas e empíricas dão conta de comprovar resultados de distintas abordagens, bem como os recursos de agências fomentadoras são destinados a inúmeras e diferentes comunidades científicas, demonstrando o quão longe estamos de aceitar

---

<sup>7</sup> Conforme dissemos na Introdução, o termo “fonocentrismo” foi utilizado pela primeira vez por Jacques Derrida (2008) para designar a centralidade da fala sobre a escrita. Embora o termo não diga respeito somente aos adeptos do método fônico de alfabetização, no presente trabalho as recorrências a ele se referem unicamente a esses adeptos. O fato de atribuir uma posição de centralidade da fonética no processo de alfabetização, apresentando a escrita como correspondência imediata da fala, como fazem os defensores do método fônico, incluem-nos na caracterização elaborada por Derrida.

uma única verdade científica no campo da alfabetização. Também no campo das normatizações se apresenta o disputado e conturbado efeito da multiplicidade teórica: da mesma forma que os PCNs assumem fundamento construtivista, relatórios publicados pelo poder legislativo, decretos estaduais e municipais assumem inúmeras outras teorias como base. Não é possível, portanto, dizer que esta ou aquela teoria é detentora de todo acúmulo das disputas científicas ao longo da história da humanidade.

É a partir desse princípio, de multiplicidade do real, que nos dedicamos nesse capítulo a enunciar a *nossa* fundamentação teórica, abordando questões como: 1) a concepção de linguagem apresentada pelos autores do Círculo de Bakhtin; 2) a linguagem escrita e 3) contrapontos teóricos e práticos ao normativismo linguístico.

Tal intento deve-se em função do fundamento que orienta a nossa leitura sobre o método fônico, a partir do qual os pressupostos teóricos e ideológicos, bem como o método de alfabetização propriamente dito, são analisados com base em um sistema filosófico específico. Esse sistema filosófico, no qual nos baseamos, pode ser sintetizado naquilo que Faraco (2007), ancorado nos autores do Círculo de Bakhtin, chamou de *antropologia filosófica*, a qual implica uma abordagem mais globalizante das realidades humanas, considerando o homem como um ser sócio-histórico, ativo, transformador, plástico e permanente criador de significações. Visão essa que se contrapõe a paradigmas formais de apreensão do homem como uma “coisa”, um ser inerte e passivo, que apenas responde a um sistema racional, dado a priori, que o submete e o determina (FARACO, 2007, p.99).

Ao contrário do que anuncia a retórica fonocentrista quanto ao método fônico, não temos nenhuma pretensão de nos caracterizarmos como “neutros” política, científica e ideologicamente. Dessa maneira, enunciando o sistema filosófico que orienta nossa análise sobre o método fônico, pretendemos, de antemão, apresentar a nossa concepção sobre a alfabetização e seus fundamentos.

Além do Círculo de Bakhtin, evocamos também os escritos de Vygotski (1896-1934), um dos grandes teóricos da psicologia soviética do início do século XX, que dedicou parte significativa da sua vida na construção de uma psicologia verdadeiramente marxista e imbricada na realidade objetiva (TULESKI, 2008, p.110).

Sua teoria da psicologia tomou como objeto a relação da *linguagem* com o *desenvolvimento das funções psicológicas superiores*, mediados pelas interações sociais e condições de vida da criança.

A importância dedicada pelo autor às interações sociais, a valorização do Outro na constituição da consciência do sujeito, o diálogo com linguistas e psicólogos da época e a teoria marxista tomada como ponto de partida são elementos que o aproximam significativamente dos autores do Círculo de Bakhtin. Além desses pressupostos, outro elemento os aproxima: devemos destacar o contexto socialista pós-revolução vivenciado por ambos, no qual, apesar das atrocidades cometidas pelo stalinismo depois dos anos 30, em seu início, apresentava a igualdade econômica-social entre os indivíduos, crítica ao autoritarismo do *czarismo*, democratização dos bens sociais como condições para o pleno desenvolvimento da sociedade e proposta de superação do antagonismo clássico entre materialismo e idealismo.

Quanto às possibilidades de pesquisa científica, Tuleski (2008) argumenta que o período imediatamente posterior à Revolução Russa (1917-1929) significou a abertura de um debate amplo e rico nas diversas ciências. No entanto, o período posterior a 1929 supôs uma acentuação e endurecimento dos debates, bem como “o começo do submetimento das forças intelectuais aos interesses do poder político e os primeiros sintomas de um dirigismo na ciência” (TULESKI, 2008, p.39). Foi após 1929 que as obras de Vygotski e dos autores do Círculo de Bakhtin sofreram retaliações e condenações na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), sendo novamente publicadas somente após a década de 1950. Todo esse contexto social vivido na URSS pós-revolução, primeiro de liberdade intelectual e depois de autoritarismo político-científico, foi experienciado tanto por Vygotski quanto pelos autores do Círculo.

A escolha desses autores para fundamentar nosso trabalho é consequência do reconhecimento e contribuição das duas escolas para a filosofia, linguística, educação e psicologia. A primeira, liderada por Bakhtin, tinha ainda como componentes Voloshinov e Medvedev, ficou conhecida como o Círculo de Bakhtin e construiu seu núcleo na região de Leningrado, passando antes por Nevel e Vitebsk. A segunda escola do conhecimento construiu as bases científicas para a formação

da Psicologia Histórico-Cultural, liderada por Vygotski e integrada também por Luria e Leontiev. O segundo grupo, conhecido originalmente como *Troika*<sup>8</sup>, ficou famoso pelas pesquisas realizadas no Instituto de Psicologia de Moscou, a partir de 1924.

Apesar da evidente aproximação entre Vygotski e o Círculo, conforme abordaremos adiante, é importante destacar que estamos lidando com teorias e escolas do conhecimento distintas. Não há qualquer evidência empírica comprovando que o grupo de Leningrado, liderado por Bakhtin, encontrou, em algum momento da história, o grupo de Moscou, representado por Vygotski. O único contato entre as teorias é visível em “Freudismo” (2007), em que Voloshinov<sup>9</sup> cita “o ponto de vista de A. R. Luria” (p. 99 a 104) em relação ao fenômeno da psicanálise. Há também, no mesmo livro, uma nota de rodapé remetendo ao artigo de Vygotski “A Consciência como Problema da Psicologia do Comportamento”.

Poderíamos também inferir se não houve contato entre eles em Leningrado, onde Vygotski lecionou psicologia e pedagogia entre 1925 e 1934, período próximo em que Medvedev, participante do Círculo, ensinou literatura no Instituto Pedagógico de Herzen, também em Leningrado. Ainda assim, não passaria de especulação, pois nenhum documento foi encontrado como prova desse contato. Em suma, não é possível realizar uma junção de ideias e conceitos como se se tratasse de um único e afinado agrupamento teórico, como se Vygotski e o Círculo de Bakhtin concordassem em todas as interpretações sobre linguagem, educação, psicologia

<sup>8</sup> Em seu artigo intitulado “Vigotskii”, Luria relata que depois da chegada de Vygotski a Moscou o grupo, que antes realizava estudos pelo método motor combinado, passou a empreender uma revisão crítica da história e da situação da Psicologia na Rússia e no resto do mundo. O propósito era “criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos” (VYGOTSKI et al, 1988, p.22).

<sup>9</sup> Durante a década de 2000, as investigações sobre autoria no Círculo do Bakhtin revelaram que as obras “Marxismo e filosofia da linguagem” e “Freudismo” eram de autoria de Valentin N. Voloshinov e “O método formal nos estudos literários” de Pavel N. Medvedev e não de Mikhail Bakhtin – ao contrário do que se pensava até então. Apesar disso, as publicações de “Freudismo”, pela editora Perspectiva, em 2007, e “Marxismo e filosofia da linguagem”, pela editora Hucitec, em 2009, posteriores portanto à divulgação das descobertas sobre autoria, continuaram a atribuir as obras a Bakhtin, sendo que nesta última publicação ao menos consta o nome de Voloshinov entre parênteses após o nome de Bakhtin. No presente trabalho, consideramos “Freudismo” e “Marxismo e filosofia da linguagem” como sendo de autoria de Voloshinov, por isso as menções a essas obras *no curso do texto* estarão devidamente nomeadas por esse autor. No caso de *final de citação e referências bibliográficas*, utilizaremos a convenção “BAKHTIN/VOLOSHINOV”, como forma de respeitar as publicações brasileiras e, ao mesmo tempo, respeitar a autoria de Voloshinov. Para aprofundamento sobre a questão da autoria no Círculo de Bakhtin ver Faraco (2003).



etc.

### 1.1 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DO CÍRCULO DE BAKHTIN

A aproximação forçada entre comunidades científicas é perceptível em algumas correntes teóricas, principalmente naquelas que argumentam haver contribuições em todas as ciências, por isso, deveríamos adotar uma postura de valorização igualitária entre as comunidades científicas, utilizando o que há de melhor em cada uma delas. Algumas até citam o Círculo de Bakhtin para justificar essa junção de teorias, confundindo dialogismo com ecletismo<sup>10</sup>. Como se o conceito de dialogismo não estivesse ligado à coerência, sistematização (mesmo que aberta e plástica) e principalmente análise criteriosa de ideias, pressupostos e teorias.

Assim, o conceito de dialogismo não obriga ninguém a conciliar teorias e/ou ideias inconciliáveis, muito pelo contrário, ele nos permite compreender os grandes embates teóricos num espectro mais amplo, revelando as contradições e ideologias que permeiam as vozes da disputa.

O termo dialogismo refere-se à propriedade do enunciado, no seu uso real, em considerar o discurso de outrem, utilizando-o de alguma maneira no seu próprio discurso. Essa propriedade diz respeito tanto aos enunciados do dia-a-dia, aqueles que empreendemos numa conversa casual, como também aos mais complexos, como as teses literárias, científicas e filosóficas - inclusive aqueles proferidos ao longo da histórica disputa entre defensores de distintos métodos de alfabetização no Brasil<sup>11</sup>. No entanto, é importante destacar que “considerar o discurso de outrem” não significa “aceitar o discurso de outrem”.

Nesse sentido, de acordo com os pressupostos bakhtinianos, a linguagem deve ser concebida na arena da realidade concreta e não em abstrações que retiram dela toda sua vivacidade. As palavras, sinais e normas da língua presentes num determinado diálogo, devem ser compreendidas pela sua funcionalidade, como

<sup>10</sup> Ecletismo é o nome dado à tendência de selecionar ideias dentre as diversas escolas filosóficas de modo a incorporá-las a um corpo teórico próprio.

<sup>11</sup> Iniciamos o próximo capítulo com um breve resgate histórico sobre as disputas entre distintos métodos de alfabetização, desde o método da palavração, surgido em 1876, pelo poeta João de Deus, até os dias atuais, em que os fonocentristas acusam agressivamente os construtivistas pelos altos índices de analfabetismo funcional no Brasil.

elementos fundamentais que dão corpo e materialidade à linguagem. Porém, os simples sinais impressos no papel não dizem nada se não forem lidos enquanto signos ideológicos, que respondem, refutam e concordam com outros signos.

A língua em si é mero objeto sem sentido e significado, incapaz de promover debates, compreensões e diálogos. É somente no seu uso real que ela adquire sentidos e significados, produzindo e sendo produzida por signos valorativos. Segundo Bakhtin (2006), “a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo e em um enunciado concreto” (BAKHTIN, 2006, p.292).

Na realidade concreta, a língua efetua-se em forma de *enunciados*, sejam orais ou escritos, que se apresentam como a verdadeira unidade da comunicação verbal. No caso do enunciado em forma de texto escrito, não tão diferente da comunicação oral, a interação que o leitor estabelece com o autor, mediada pelo texto, exige bem mais que o simples conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é mero produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

A leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos e significados, que requer evidentemente conhecimento dos elementos linguísticos da superfície textual, mas também exige a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. Durante a leitura de um texto, percebemos que determinadas questões de compreensão não estão explícitas no texto, não bastaria apenas conhecer a língua para entender de fato o que o autor da mensagem quis dizer. A comunicação interpessoal, seja ela por meio da fala ou do texto escrito, transcende a reduzida abordagem da linguagem como sistema linguístico.

A concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin atribui um valor significativo ao Outro como ouvinte/leitor, que se porta de forma ativamente responsiva no ato de compreensão. Segundo essa linha de pensamento, toda compreensão é de certa maneira uma resposta, por isso o ouvinte/leitor, nessa condição, se torna falante/autor. O sujeito em nenhum momento assimila passivamente a mensagem do falante/autor, mas, ao contrário, sempre responde ativamente. Esta resposta, por conseguinte, pode vir como concordância ou

discordância, complementação, aceitação ou qualquer outra ação do sujeito. Mesmo quando o sujeito fica em silêncio, trata-se de uma resposta.

Nesse sentido, o sujeito bakhtiniano deve ser considerado em plena alteridade, um ser social que interage e interdepende do Outro. Ele constrói-se responsivamente em meio às vozes alheias, isto é, no incessante diálogo com os discursos dos Outros. Isto nos leva à conclusão de que, para o Círculo de Bakhtin, o sujeito se constitui na e pela linguagem – concebida como atividade, realizada por sujeitos históricos, social e culturalmente situados. Um sujeito ativamente responsivo.

O próprio falante/autor está determinado pela compreensão ativamente responsiva do Outro, ele não espera um simples ato de assimilação. O enunciado, ainda antes do seu início, leva em consideração os enunciados dos outros e depois de seu término espera os enunciados responsivos dos outros. Mesmo antes de se expressar, o falante/autor estuda o contexto, as opiniões alheias acerca do tema e as vozes existentes. Enquanto fala, ele age de acordo com uma resposta desejada, fala esperando uma compreensão, uma resposta, seja em forma de silêncio, execução, concordância ou discordância.

Os enunciados concretizam-se em determinados campos de utilização da língua, que, por sua vez, elaboram tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais Bakhtin (2006) denominou *gêneros do discurso*. Isso significa que as distintas notícias jornalísticas, por mais que informem o leitor sobre conteúdos diferentes, seguem todas elas um padrão relativamente estável. Da mesma maneira, também seguem tipos relativamente estáveis as receitas de culinária, cartas pessoais, e-mails, entrevistas, debates, seminários, contos etc. Gêneros do discurso são, portanto, enunciados que circulam em determinadas esferas de atividade humana e que, com pequenas variações, apresentam tema, estrutura e linguagem semelhante.

Por mais abertos e plásticos que sejam os gêneros do discurso, existem condições intrínsecas a eles que limitam (ou dificultam) a manifestação criativa do falante/autor. Determinados gêneros requerem enunciados em formatos fechados e padronizados, permitindo pouco a liberdade estilística, com novos conteúdos, normas e formas. São assim, por exemplo, as rígidas regras de escrita de ofícios, leis e ordens militares, em que o sujeito aparece pouco, transparecendo

majoritariamente a forma padronizada.

Até mesmo os gêneros considerados mais flexíveis, como a literatura, por exemplo, são afetados de alguma maneira por imposições estilísticas e normativas. Nenhum deles escapa da tentativa de homogeneização tanto em relação à forma quanto ao conteúdo, seja no campo da ciência, artes ou filosofia. A depender da concepção teórica que fundamenta determinado pensamento, independentemente do gênero, a padronização pode se impor em maior ou menor grau.

Em se tratando do ensino de linguagem escrita, seja na fase da alfabetização ou nas posteriores, a ênfase em regras gramaticais durante os processos educativos, tendo como base determinadas teorias e métodos, por exemplo, pode tornar a escrita um tanto limitada, deixando pouco transparecer as características do autor e abstraindo a língua de seu uso real.

## 1.2 O PAPEL DA ESCOLA DIANTE DA LINGUAGEM ESCRITA

Vygotski (1995), em “La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito”, Obras Escolhidas, Tomo III, capítulo 7, inicia sua argumentação fazendo uma crítica ao ensino mecânico de alfabetização. Para ele, naquela época, dava-se pouca importância à escrita nos anos iniciais se comparado à importância que ela desempenha no processo de desenvolvimento cultural das crianças. Ensinava-se a traçar letras e formar palavras, mas não se ensinava a linguagem escrita.

Atualmente, assistimos a um fenômeno parecido, com a essência da linguagem escrita sendo relegada a anos posteriores. A alfabetização, principalmente aquela oriunda do método fônico, dedica-se a condicionar a correta maneira de segurar o lápis, posicioná-lo ao papel, traçar adequadamente letras, sílabas e palavras, decodificar grafemas e fonemas e, quando muito, formar frases soltas e descoladas da realidade.

De acordo com Vygotski, a alfabetização restrita à habilidade motora nega a escrita como um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança radical em todo desenvolvimento cultural da criança. O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo, com peculiaridades próprias e que exige demasiado

esforço e atenção, tanto por parte de professores quanto de alunos (VYGOTSKI, 1995, p.184).

Um aspecto desse sistema complexo reside na sua faculdade de simbolismo de segunda ordem, o qual se transforma pouco a pouco em simbolismo direto. Isso significa a escrita formada por um sistema de signos a identificar os sons das palavras que, por sua vez, simbolizam os objetos reais. No entanto, o meio intermediário (a linguagem oral) extingue-se gradualmente e a linguagem escrita transforma-se em um sistema de signos que simboliza diretamente os objetos reais.

Para nosotros es evidente que el dominio de este sistema complejo de signos no puede realizarse por una vía exclusivamente mecánica, desde fuera, por medio de una simple pronunciación, de un aprendizaje artificial. Para nosotros es evidente que el dominio del lenguaje escrito, por mucho que en el momento decisivo no se determinaba desde fuera por la enseñanza escolar, es, en realidad, el resultado de un largo desarrollo de las funciones superiores del comportamiento infantil. Sólo si abordamos la enseñanza de la escritura desde el punto de vista histórico, es decir, con la intención de comprenderla a lo largo de todo el desarrollo histórico cultural del niño, podremos acercarnos a la solución correcta de toda la psicología de la escritura (VYGOTSKI, 1995, p.184).

O domínio da escrita, conforme concebe Vygotski, está longe de realizar-se por meio da mecânica da língua, por simples pronúncias e aprendizagens artificiais, mas é resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que se inicia muito antes da criança entrar na escola. Nesse sentido, o autor propõe uma investigação sobre a pré-história da linguagem escrita na vida das crianças, como forma de compreender a sua verdadeira essência e, assim, traçar propostas pedagógicas condizentes com as suas especificidades.

Essa história, segundo Vygotski, origina-se quando aparecem na criança os primeiros gestos enquanto signos visuais. O gesto também pode ser percebido nos primeiros rabiscos da criança, que constituem muito mais uma representação dramática do que desenhos propriamente ditos. Quando uma criança desenha o ato de correr, por exemplo, demonstra o movimento com o lápis, encarando os traços e pontos resultantes no papel como uma representação do correr. Assim também ocorre quando a tarefa é desenhar o ato de pular ou qualquer movimento possível de ser representado gestualmente com a mão (VYGOTSKI, 1995, p.186).

A segunda esfera simbólica analisada por Vygotski refere-se às brincadeiras

de “faz-de-conta”, caracterizadas pelo autor como importantes momentos na pré-história da escrita na vida da criança. O fundamental, nesse tipo de brincadeira, é o papel simbólico que um simples cabo de vassoura, por exemplo, pode adquirir ao transformar-se num cavalo, quando colocado entre as pernas. Esse tipo de representação, bem como as fases iniciais da escrita, significa um simbolismo de segunda ordem, uma vez que o cabo de vassoura não é uma representação direta do cavalo.

No mesmo sentido, os primeiros desenhos da criança cumprem papel relevante como representação simbólica. Inicialmente a criança desenha a partir da memória, omitindo partes importantes do objeto e incluindo outros. Por exemplo, ao desenhar uma pessoa de perfil, ela pode incluir um segundo olho e omitir o pescoço, do mesmo modo que pode desenhar as pernas de uma pessoa mesmo quando o objetivo é retratar uma pessoa com roupas.

Se, num primeiro momento, o desenho da criança funciona mais como indicação do que representação, posteriormente, conforme demonstra Vygotski, o desenho da criança passa gradualmente a ser concebido como objetos em si. Por exemplo, quando mostrado o desenho de uma pessoa de costas, a criança vira o papel para tentar ver a parte da frente (VYGOTSKI, 1995, p.192-193).

Durante todas as esferas iniciais de simbolismos na vida da criança - gesto, brincadeira de “faz-de-conta” e desenho - Vygotski atribui à fala a condição de representação simbólica primária, a que acompanha todos os outros sistemas de signos - inclusive a própria escrita.

En los experimentos citados se há revelado con máxima claridad la tendencia de los escolares a pasar de la escritura puramente pictográfica a la ideográfica, es decir, a la representación con signos simbólicos abstractos algunas relaciones y significados. Pudimos observar de un modo muy evidente la supremacía del lenguaje sobre la escritura en las anotaciones de un escolar que transcribía con un dibujo diferente cada palabra de la frase siguiente: <No veo las ovejas, pero allí están.> El niño la transcribía del siguiente modo: pintaba la figura de un hombre (<yo>), luego la misma figura con los ojos vendados (<no veo>), dos ovejas, un dedo indicador y varios árboles tras los cuales se veía a las ovejas (<pero allí están>). La frase <Yo a ti te respeto> se transmitía del siguiente modo: una cabeza (<yo>), otra cabeza (<a ti>), dos figuras humanas una de las cuales sostenía un sombrero en la mano (<te respeto>).

El dibujo, como vemos, se atiene dócilmente a la frase y como lenguaje oral se introduce en el dibujo del niño. Cuando los niños cumplían la tarea asignada, tenían que hacer a menudo verdaderos descubrimientos, inventar

el modo adecuado de representación y pudimos convencernos efectivamente que el desarrollo del lenguaje es en realidad decisivo para el desarrollo de la escritura y el dibujo del niño (VYGOSTKI, 1995, p.194).

A constatação de Vygotski de que a oralidade acompanha todas as esferas de representações simbólicas, seja pelo gesto, brincadeira de “faz-de-conta”, desenho ou linguagem escrita, novamente o aproxima dos autores do Círculo de Bakhtin. As duas escolas do conhecimento atribuem uma função privilegiada à linguagem oral enquanto instrumento da consciência.

Segundo os autores do Círculo, a palavra, instrumento da consciência, é presença obrigatória em todo ato de compreensão, ela acompanha toda criação ideológica, uma pintura, uma música, um ritual ou um simples gesto humano. Todos os signos não-verbais têm a participação do pensamento verbal (fala interior) e não podem ser totalmente isoladas dela. Porém, é importante ressaltar que a palavra não substitui outro signo ideológico, não é possível exprimir em palavras uma composição musical ou um ritual religioso, mas ao mesmo tempo esses signos ideológicos inevitavelmente se apoiam em palavras.

No caso dos estudos empreendidos pela *Troika*<sup>12</sup>, de acordo com Vygotski, foi Luria o responsável por elaborar experimentos que pudessem recriar o processo de simbolização na escrita. As análises dos experimentos comprovam que a oralidade acompanha todas as outras esferas de simbolismos.

Num desses estudos, crianças ainda não alfabetizadas eram incitadas a elaborarem formas de anotações gráficas para lembrarem de uma grande quantidade de frases. Os resultados do experimento levaram Vygotski e Luria a concluir que as crianças menores não dominavam a mnemotécnica como signos auxiliares, os rabiscos que efetuavam no papel não eram utilizados durante o procedimento. No caso das crianças maiores, mas ainda não alfabetizadas, eles perceberam que gradualmente os rabiscos transformavam-se em sinais indicativos, que mais tarde eram substituídos por pequenos desenhos e estes, por sua vez, eram substituídos por signos.

As formulações de Vygotski, apoiadas nos experimentos de Luria, demonstram que inicialmente a criança desenha diretamente os objetos e somente

---

<sup>12</sup> Conforme dissemos no início desse capítulo, *Troika* é o modo como ficou inicialmente conhecido o grupo formado por Vygotski, Luria e Leontiev.

depois passa a desenhar as palavras (durante a alfabetização), seguindo do simbolismo de primeiro grau para um simbolismo de segundo grau. O fato curioso é que, posteriormente, o elo intermediário - a fala - vai sendo reduzida, até a sua extinção, fazendo com que a linguagem escrita represente diretamente o objeto. Dessa forma, a escrita, em sua pré-história, constitui-se como um simbolismo de primeiro grau; durante a alfabetização, ela representa um simbolismo de segundo grau e, por fim, quando ela é dominada por completo, passa novamente a constituir-se como simbolismo de primeiro grau.

Diante desse estudo, Vygotski aponta algumas implicações pedagógicas, como a necessidade de organizar o ensino de acordo com significados práticos para a criança, isto é, o aprendizado da leitura e da escrita deve adquirir alguma funcionalidade para as suas vidas, caso contrário, a alfabetização torna-se um processo entediante, abstrato e sem relevância. Outra implicação pedagógica, apontada pelo autor, diz respeito ao método de ensino, que deve ser o oposto a treinamentos impostos de fora para dentro. Vygotski acredita que a escrita deve ser ensinada de forma a acompanhar o seu desenvolvimento na história da vida da criança, com utilização de brinquedos e abordagens motivantes. Nesse sentido, as habilidades mecânicas e caligráficas devem ser apenas parte de um todo, mas jamais se constituírem como o principal foco da alfabetização.

Emília Ferreiro (2010), principal referência construtivista no Brasil, no início da década de 1980, quando ainda o construtivismo se afirmava nacionalmente, também questionou, já naquela época, o ensino de técnicas mecânicas como preponderante na alfabetização. Segundo a autora, haveria a necessidade de recolocar a discussão sobre novas bases, deixando de lado o “como se ensina” para concentrarmos esforços no “como se aprende”.

Se aceitarmos que a criança não é uma tábula rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento (FERREIRO, 2010, p.32).



De acordo com a autora, a ênfase no método partiria de uma criança concebida como “tábula rasa”, em que supostamente se inscreveriam passivamente as letras e as palavras. Essa concepção ignoraria o processo ativo de interação da criança com a escrita, sua propriedade de colocar problemas, interpretar, pensar, inventar e buscar compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita.

Segundo Ferreiro (2010), grande parte da dificuldade da criança aprender a ler e escrever residiria na propriedade arbitrária da língua, pois trata-se de um sistema que respeita poucas convenções e ínfimas correspondências lógicas entre grafemas e fonemas. Para uma criança em fase de alfabetização, não é simples entender porque palavras pequenas, como “boi”, podem designar animais grandes e palavras grandes, como “borboleta”, podem designar animais pequenos. Pela lógica construída pela criança, o maior animal (boi) deveria corresponder à maior palavra (borboleta) e o menor animal (borboleta) deveria corresponder à menor palavra (boi). Da mesma maneira, também é arbitrário o curso da esquerda para a direita e de cima para baixo da escrita, assim como escrever a primeira letra de nomes próprios em maiúscula, sinais de pontuação etc.

Ferdinand de Saussure (2006), argumenta que nem mesmo as *onomatopeias* e as *exclamações*, que poderiam ser vistas como exceções da arbitrariedade, escapam da qualidade imotivada da língua:

Quanto às onomatopeias autênticas (aquelas do tipo *glu-glu*, *tic-tac* etc.), não apenas são pouco numerosas, mas sua escolha é já, em certa medida, arbitrária, pois que não passam de imitação aproximativa e já meio convencional de certos ruídos (compare-se o francês *ouaoua* e o alemão *wauwau*). Além disso, uma vez introduzidas na língua, elas se engrenam mais ou menos na evolução fonética, morfológica etc., que sofrem as outras palavras (cf. *pigeon*, do latim vulgar *pipio*, derivado também de uma onomatopeia): prova evidente de que perderam algo de seu caráter primeiro para adquirir o do signo linguístico em geral, que é imotivado.

As *exclamações*, bastante próximas das onomatopeias, dão lugar a observações análogas e não constituem maior ameaça para a nossa tese. É-se tentado a ver nelas expressões espontâneas da realidade, como que ditadas pela natureza. Mas, para a maior parte delas, pode-se negar haja um vínculo necessário entre o significado e o significante. Basta comparar duas línguas, sob esse aspecto, para ver o quanto tais expressões variam de uma para outra língua (por exemplo, ao francês *aie!* corresponde em alemão *au!* e em português *ai!*). Sabe-se também que muitas exclamações começaram por ser palavras com sentido determinado (cf. *diabo!*; ou em francês, *mordieu* – *morte Dieu* etc.) (SAUSSURE, 2006, p.83-84, *grifos do*

*autor).*

Quando utilizamos o termo “tic-tac” para imitar o som de um relógio, também o fazemos de maneira arbitrária, pois nem todas as línguas utilizam esse mesmo tipo de representação sonora. Assim também ocorre com as exclamações, que variam de idioma para idioma, demonstrando que não há necessariamente um vínculo estrito com a língua oral.

Por se tratar de um sistema arbitrário e com natureza própria, a escrita é muito difícil de ser aprendida por parte da criança. Dificuldades essas que não são as mesmas encontradas durante a apropriação da língua oral, adquirida de forma natural e espontânea. Dessa forma, o professor, munido de informações sobre a natureza do sistema alfabético, bem como da forma como a criança se relaciona com a língua escrita, poderia “dar às crianças ocasiões de aprender” (FERREIRO, 2010, p.99).

Estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização. Os educadores são os que têm maior dificuldade em aceitar isto. Não se trata simplesmente de aceitar, mas também de não ter medo de que seja assim. Lembro-me de ter ouvido de uma professora que, infelizmente, seu próprio filho aprendeu a ler sozinho, antes de entrar na escola de 1º grau. *Infelizmente*, ela dizia, porque aprendeu fora de todo controle sistemático. Esta criança não tem qualquer problema específico de leitura; a única dificuldade aparente que apresenta (não traçar as letras com clareza e a perfeição esperadas por sua mãe) é atribuída a este fato horrível: aprendeu sozinho, sem estar autorizada a fazê-lo (FERREIRO, 2010, p.64 – *grifo da autora*).

O exemplo supracitado, em que uma professora se lamenta por seu filho ter aprendido a ler fora do controle sistemático imposto pelos métodos de alfabetização, remonta a velha máxima de que a criança aprende a ler e escrever muito antes de entrar na escola. De acordo com a nossa concepção, essa tese, do aprendizado iniciar antes do ensino escolar, é correta. No entanto, o fato da alfabetização iniciar-se antes da entrada da criança na escola não significa que a escola não tenha importância alguma nesse processo.

Os altos índices de analfabetismo no Brasil demonstram o quanto a escola é fundamental, visto que eles se referem a pessoas que não frequentaram, ou deixaram de frequentar muito cedo, as aulas de línguas. Conforme os dados

apresentados na introdução, cerca de 20,3% dos brasileiros são analfabetos funcionais, sabendo ler e escrever frases e palavras simples, mas não interpretando textos. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada em 2009 pelo IBGE, considera analfabeto funcional aquela pessoa com 15 anos ou mais e com menos de 4 anos de estudos completos, ou seja, são pessoas que não frequentaram ou frequentaram pouco a instituição escolar.

Concordamos que a alfabetização *começa* antes da entrada da criança na escola, porém, na grande maioria dos casos, ela não se efetiva por completo antes da entrada na escola. Se assim não fosse, não teríamos (ou teríamos poucos) ainda hoje pessoas não alfabetizadas. É na escola que se intensifica o contato da criança com o mundo letrado. Ela é, sem dúvida, um espaço privilegiado de socialização com outras crianças, de contato com o sistema linguístico e, principalmente, um espaço com uma orientação explícita: alfabetizar. Essa orientação pode se materializar de duas maneiras: 1) num método rígido, em que a criança é tomada como um depósito de informações ou como um mero ser biológico, que simplesmente responde ao meio que a cerca; 2) mas também pode se materializar num plano estratégico, sem que, necessariamente, vise o controle das variáveis, ações e respostas da criança, que vislumbre determinados conteúdos de um currículo maleável e adaptável, de acordo com os processos de aprendizagens das crianças.

Em outras palavras, o propósito de “ensinar”, vocação constituinte da escola desde o seu surgimento na história da humanidade, não precisa necessariamente se manifestar como um método rígido, de controle das variáveis e que desconsidere as potencialidades dos alunos. Pensamos ser inteiramente possível (e necessário) a existência de uma escola que *ensine* e ao mesmo tempo considere o Outro que aprende, suas potencialidades criativas, emoções, opiniões e etapas de aprendizado. Nessa situação escolar, não haveria somente uma via de aprendizagem, que sairia do professor e seguiria até o aluno, mas se confundiria nas diversas interações da criança desde o seio familiar até a relação com o professor.

Essas considerações são fundamentais para desmistificar a ideia de que o único responsável pela alfabetização é o professor. No entanto, não podemos perder de vista que a relação da criança com as outras crianças, ou então com seus

familiares, não têm o mesmo grau de importância para a alfabetização do que aquela estabelecida com o professor. Ele está ali, na sala de aula, com um propósito bem definido (alfabetizar) e estudou no mínimo cinco anos de curso superior para tal<sup>13</sup>.

Se o professor fosse apenas um facilitador, que se limitasse a fornecer materiais escritos para que os alunos aprendam a ler e escrever sozinhos, concordaríamos que a alfabetização é um processo natural, biológico e espontâneo. A própria Ferreiro (2010) admite a existência de determinados conhecimentos impossíveis de serem aprendidos espontaneamente a partir de construções puramente individuais, como:

o fato de se saber que cada letra tem um nome específico; que todas elas têm um nome genérico; que na oposição entre os nomes genéricos das marcas, a diferença entre “letras” e “números” é fundamental; que convencionalmente escrevemos de cima para baixo e da esquerda para a direita; que junto com as letras aparecem sinais que não são letras (sinais de pontuação); que utilizamos as maiúsculas para nomes próprios, para títulos e depois de um ponto etc. etc. (FERREIRO, 2010, p.55-56).

A arbitrariedade da língua, exemplificada nas questões levantadas por Ferreiro (2010), demonstram o quanto a escola é fundamental. Em nossa concepção, o aprendizado da leitura e da escrita não ocorre de forma espontânea, como se se tratasse de uma consequência natural ou inata do ser humano. Não basta colocar a criança em contato com letras, palavras ou textos escritos para que a alfabetização se desenvolva plenamente. No entanto, também não ocorre uma simples reprodução técnica de associações entre grafemas e fonemas, normas, sinais e significados, pois independe dos “aplicadores do método” o fato de a criança ser um agente ativo no processo de aprendizagem, com problematizações, contestações e interpretações a partir de sua pequena história de vida e do conhecimento que trouxe de sua realidade fora da escola.

Vigotski também aponta na direção de uma escola que cumpra seu dever de *ensinar* de forma coerente com a história das relações da criança com a escrita, que se inicia com os gestos, brincadeiras e desenhos. Uma escola capaz de apresentar uma relevância imediata da linguagem escrita para a criança e ao mesmo tempo

---

<sup>13</sup> Ver Klein (2000).

guiar-se por conhecimentos universais.

Para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores acompanham os processos de aprendizagens, portanto, os conteúdos devem sempre estar à frente da maturação biológica da criança, ou seja, não é a criança quem dita o ritmo do ensino conforme o *nível de desenvolvimento real*<sup>14</sup>, mas sim o ensino, interferindo naquilo que a criança é capaz de realizar com o auxílio de outra pessoa<sup>15</sup>, quem deve ditar o ritmo do desenvolvimento. Com isso, o autor indiretamente se contrapõe a teses que afirmam o espontaneísmo ou limitações do ensino ao cotidiano da criança.

A proposta de Vygotski, portanto, parte da realidade concreta da relação da criança com a linguagem escrita, bem como um ensino que a aborde de maneira funcional para a vida da criança. No entanto, esse ensino jamais será reduzido aos desejos e vontades da criança, como se, de forma espontânea e natural, o aprendizado da linguagem escrita se desenvolvesse.

A existência de questões arbitrárias na língua demonstram o quanto o seu aprendizado deve pressupor *um professor que ensina*, sem desconsiderar, é óbvio, a realidade da criança que aprende. Em nossa opinião, o foco não estaria nem na criança e nem no professor, mas na relação entre os dois – numa relação que seja capaz de proporcionar um ensino motivante, cativante e útil para a vida da criança, elevando seu conhecimento aos conteúdos universais da ciência, literatura, artes e filosofia.

A atuação do professor estaria focada na *zona de desenvolvimento proximal*, naquilo que a criança é capaz de realizar com o auxílio de outra pessoa, pois é nessa esfera que estariam os conteúdos e aprendizados capazes de se efetivarem enquanto nível efetivo. Essa zona não é um estritamente um local que se atinge mediante um roteiro único e universal, mas sim o limiar entre o que a criança “ainda não sabe” e aquilo que “ela sabe”; seriam exatamente aqueles conhecimentos dos que ela está prestes a se apropriar, ou aquilo que é mais imediatamente atingível a curto prazo.

---

<sup>14</sup> Vygotski chamou esse aspecto do desenvolvimento da criança, aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha, como *nível de desenvolvimento real*.

<sup>15</sup> Aquilo que a criança é capaz de realizar com o auxílio de outra pessoa foi denominada por Vygotski como *nível de desenvolvimento potencial*.

Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito, é o que nós chamamos a *zona de desenvolvimento proximal*. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 2002, p.112 – grifos do autor).

Isso tudo depende tanto da atuação do professor quanto da realidade de cada criança presente na sala de aula, pois cada uma delas, por mais proximidade etária e vivencial que tenham, relaciona-se de forma diferente com a linguagem escrita, apresentando, portanto, distintas zonas de desenvolvimento proximais.

Tudo isso tem a ver também com a forma como o professor se relaciona com a arbitrariedade da língua. O fato de a língua se apresentar aos sujeitos como um sistema fechado e imune a variações ideológicas, fazendo jus, portanto, à sua característica de arbitrariedade, não significa que ela seja restrita às suas normas e formas. Se o professor concebe a linguagem como limitada à estrutura e regras da língua, então o processo de alfabetização provavelmente será pautado pelo decoreba e atividades mecânicas. Se, ao contrário, ele concebe a linguagem em seu uso real, a partir dos enunciados proferidos por sujeitos (e não máquinas ou organismos biológicos) em diferentes gêneros do discurso, então será o emprego vivo da comunicação que norteará as atividades educativas.

### 1.3 CONTRAPONTO TEÓRICOS E PRÁTICOS AO NORMATIVISMO LINGÜÍSTICO

Faraco (1997), ao resgatar a história da linguística, revela que o normativismo, em termos de concepção, é mais antigo do que parece. Ele nasceu de estudos filológicos de recuperação, análise e interpretação de textos literários gregos clássicos realizados na biblioteca de Alexandria, em torno do século IV a.C., como forma de solucionar o conflito gerado pela percepção das diferenças entre o grego clássico e o grego alexandrino, entre distintos dialetos e a *koiné* – dialeto ático que se impôs perante os demais como consequência da expansão do império de

Alexandre (FARACO, 1997, p.51).

Posteriormente, durante o Império Romano, a concepção normativa serviu para a fixação de um latim modelar, criado a partir da linguagem dos poetas e prosadores consagrados, agregando, dessa forma, o conceito de pessoa culta, aquela que detinha uma fala e escrita de acordo com os tratados gramaticais. No período medieval, ele serviu para preservar um latim clássico, cristalizado como língua de erudição para diferenciar-se de dialetos dos ditos povos bárbaros.

A época do Renascimento, conhecida pela apologia da cultura greco-romana e construção de Estados centralizados, ele auxiliou na centralização do falar e do escrever, chegando ao ponto de inspirar a criação de instituições, como a Academia Francesa, que exerceu poder de polícia sobre o uso da língua. É dessa maneira que o normativismo chega ao Brasil do século XVI, servindo a interesses centralizadores e excludentes ao longo da história. Por aqui, foi o modelo pedagógico dos jesuítas que o consolidou como estudo da língua, favorecido pelas características segregadoras da sociedade colonial e das posteriores (FARACO, 1997, p.52).

O normativismo seria, portanto, uma maneira hegemônica do ensino de línguas, em especial com ênfase na gramática, que busca ditar ou prescrever as regras gramaticais como a única forma de realização da língua.

O normativismo divide maniqueisticamente os fatos de língua em certos e errados; identifica a língua com aquilo que se tem como certo; cristaliza esse conjunto e busca sujeitar os falantes a ele. O normativismo concebe, portanto, a língua como uma instituição pétrea: pronta, fixa, externa aos falantes e à qual eles devem se submeter (FARACO, 1997, p.49).

Castro & Faraco (2000), argumentam que o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas, além de desconsiderar a realidade multifacetada da língua, enfatiza de forma desproporcional a transmissão de regras e conceitos da gramática tradicional, confundindo ensino de língua com ensino de gramática. Segundo os autores, a questão de como trabalhar a gramática e ao mesmo tempo não prescindir de um ensino puramente normativo “só pode ser resolvida a partir de uma reflexão teórica sobre a linguagem capaz de abarcar a realidade linguística multifacetada presente na sala de aula” (CASTRO & FARACO, 2000, s/p).

Embora Castro & Faraco não estejam falando especificamente dos anos iniciais do ensino da língua materna, o normativismo questionado por eles está presente tanto nos anos iniciais quanto em anos posteriores. A concepção de língua autoritária e descolada do mundo real perpassa não somente os primeiros anos de escolarização da criança, mas vai acompanhá-la por toda sua formação, revelando a dicotomia entre língua funcional, aquela utilizada materialmente no cotidiano, e a língua culta, normativa, utilizada na escola<sup>16</sup>.

Como tentativa de contraposição ao normativismo linguístico presenciamos diversas práticas de trabalho em sala de aula, seja pelo uso de textos, frases significativas ou historietas contadas pelos próprios alunos. Dessa forma, as regras gramaticais não seriam mais ensinadas por frases soltas e descontextualizadas, mas sim percebidas de forma prática e intuitiva na interação do aluno com a realidade concreta. Essa proposta pedagógica, embora seja um avanço em relação ao ensino tradicional de gramática, deve estar fundamentada numa concepção de linguagem flexível, plástica e que dê sustentação a inovações práticas, caso contrário o cerne da questão permanecerá intacto, persistindo, assim, mesmo que de forma velada, o ensino normativo.

O professor, na melhor das intenções, faz uso de recursos diferenciados para não tornar entediante seu ensino de linguagem. Isso acontece quando o profissional utiliza textos de diversos gêneros: receitas de bolos, manuais de jogos, histórias infantis, enfim, textos que fazem parte da realidade da criança, pois, caso continue a fundamentar sua prática numa concepção de linguagem formalista e normativa, corre o risco de ora ou outra ensinar gramática formal. Em outras palavras, o uso de recursos que fazem parte da realidade da criança em si não avança o suficiente para uma mudança de concepção de linguagem. Os recursos alternativos, em muitos casos, são apenas desculpa para a manutenção do ensino formalista de regras e normas da língua de forma descontextualizada.

---

<sup>16</sup> Conforme veremos no capítulo seguinte, no caso do método fônico, o normativismo se apresenta pela supervalorização do sistema abstrato da fonética brasileira - aquele instituído como *norma padrão*. Os fonocentristas tratam a fonética brasileira como um valor universal, abstraindo os sujeitos, cuja oralidade é bastante diversa em se tratando da grande diversidade de dialetos que existe num país enorme como o Brasil. Eles consideram a norma padrão como a própria fonética real brasileira, falada e utilizada por sujeitos concretos e reais. Por isso, uma alfabetização apoiada no método fônico pode ser caracterizada como *normativista*. Para maior aprofundamento sobre a diferença entre norma padrão e língua utilizada na realidade concreta, ver Cagliari (1999), Lemle (1993) e Possenti (1998).



Castro & Faraco (2000) salientam que o cerne da questão não se limita a mudanças na prática cotidiana, mas estas devem ser consequência de uma outra concepção de linguagem que abarque a realidade linguística multifacetada presente na sala de aula. Para tanto, os autores apresentam as formulações de Bakhtin como fundamento de uma proposta “linguístico-pedagógica interacional, dando o suporte inicial e necessário para uma mudança qualitativa em nossa tradição de ensino da língua” (CASTRO & FARACO, 2000, s/p).

No início desse capítulo, apresentamos alguns elementos sobre a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin, citados por Castro & Faraco, que, em nossa visão, deve orientar a alfabetização em sala de aula, quais sejam: 1) a língua em seu uso real efetua-se em forma de enunciados, orais e escritos, e não pelas formas e regras normativas; 2) todo e qualquer enunciado considera de alguma maneira o discurso de outrem, isto é, todos os enunciados são dialógicos. Por isso, o trabalho em sala de aula com frases ou textos devem considerar o contexto em que foram escritos, quais eram as motivações dos autores, *a que* e *a quem* eles serviram, como eles se relacionam com outros, quais eram os interlocutores etc; 3) toda compreensão é uma resposta a signos por meio de outros signos, ou seja, o ouvinte/leitor jamais assimila passivamente a mensagem do falante/autor, ele sempre responde ativamente, seja como concordância, complementação, aceitação ou silêncio e 4) apresentamos também o que o Círculo de Bakhtin compreende por gêneros do discurso, que seriam campos de utilização da língua, os quais, conseqüentemente, elaboram tipos relativamente estáveis de enunciados.

Quanto às regras e normas da língua, em se tratando da concepção de linguagem do Círculo, essas servem aos propósitos enunciativos do locutor, que fará uso de determinadas “maneiras de se expressar” num determinado contexto concreto. Por isso, alertam Castro & Faraco (2000),

(...) não há nada de condenável no ato de formalizar, desde que essa nossa atitude, no caso específico da teoria de BAKHTIN<sup>17</sup>, esteja voltada para a

<sup>17</sup> O artigo de Castro & Faraco foi escrito, segundo os próprios autores, em meados de 1995. Nesse período ainda não tinham vindo à tona as conhecidas polêmicas sobre autoria no Círculo do Bakhtin. Foi somente na década de 2000 que se difundiu que as obras “Marxismo e filosofia da linguagem” e “Freudismo” eram de autoria de Valentin N. Voloshinov e “O método formal nos estudos literários” de Pavel N. Medvedev e não de Mikhail Bakhtin – ao contrário do que se

interação verbal ou, falando especificamente de ensino, desde que o nosso trabalho como professor, com estruturas e frases eventualmente descontextualizadas, tenha por finalidade última não a memorização de conceitos, mas o uso efetivo da linguagem (CASTRO & FARACO, 2000, s/p).

Porém, deve-se tomar cuidado ao trabalhar com a gramática, principalmente com estruturas e frases descontextualizadas, caso contrário, corre-se o risco de trabalhar disfarçadamente de forma normativa. A estrutura, mecânica e normas da língua devem servir, de maneira funcional, aos propósitos flexíveis e plásticos da linguagem escrita.

A diferença entre o professor que simplesmente busca alternativas práticas e o professor que muda sua prática a partir de uma determinada concepção de linguagem consiste não somente em diferenças teóricas, pois estas, em última análise, refletem-se também na prática cotidiana da sala de aula. O primeiro professor, aquele que simplesmente utiliza receitas de bolo, manuais de jogos e histórias infantis, lança mão de recursos pedagógicos com objetivo de – no fundo – ensinar a gramática normativa. Em outras palavras, esse professor continua a conceber a linguagem a partir de uma língua fixa e soberana, mas busca maneiras alternativas de transmitir essas regras e normas.

O segundo professor, aquele que muda sua prática a partir da concepção de linguagem do Círculo, apresenta a língua padrão aos seus alunos como mais uma dentre as diversas presentes na realidade concreta, contextualiza seu uso e sua utilidade, bem como apresenta as regras e normas de maneira funcional. Nesse sentido, os recursos didáticos, sejam eles “alternativos” ou não, estão longe de se configurarem como apenas um meio do ensino da gramática normativa.

De acordo com Castro & Faraco (2000), o trabalho com a gramática na sala de aula deve ocorrer de maneira funcional, fazendo com que o aluno a conheça como um documento de consulta, capaz de sanar dúvidas com relação aos padrões normativos exigidos pela escrita.

A teoria de BAKHTIN nos dá sustentação teórica para um trabalho como

---

pensava até então. Embora o artigo seja anterior a essa consideração, a questão da autoria do Círculo de Bakhtin não modifica a ideia central do artigo. O pensamento dos autores do Círculo de Bakhtin, apesar de algumas diferenças pontuais, deve ser compreendido como um corpo teórico afinado e refinado, na medida em que é possível perceber o fio condutor que liga todas as obras. Para aprofundamento sobre a questão da autoria no Círculo de Bakhtin ver Faraco (2003).

esse porque, em primeiro lugar, vê a linguagem dialética e historicamente e não tem, por consequência disso, nenhuma dificuldade em reinterpretar de forma produtiva o trabalho realizado pelos gramáticos, muito menos em avaliar que uma gramática é, e sempre será, uma descrição parcial e circunstancial de alguns fatos da língua. E, em segundo lugar, porque ao colocar a interação como o centro de preocupação de nossos estudos sobre a linguagem, o autor está nos indicando a necessidade de a reflexão formal – no caso específico de nossa discussão, a reflexão normativa – tornar-se função da interlocução, do uso da linguagem efetivamente. Seguindo essa idéia, é possível, portanto, reinstaurar o trabalho com a gramática tradicional dentro da sala de aula, tornando-a instrumento auxiliar na busca do domínio da norma padrão por parte do nosso aluno. Entretanto, não há como fazer isso sem que o aluno passe a conhecer a finalidade da gramática tradicional, a sua estrutura, a sua terminologia e os seus conceitos principais, sem os quais não há como acessar as suas informações e torná-la um livro de consultas; esse trabalho, por sua vez, só pode se realizar através da reflexão formal sobre o conteúdo de nossas gramáticas (CASTRO & FARACO, 2000, s/p).

Dessa maneira, o estudo da língua, tanto nos anos iniciais quanto nos posteriores, deve basear-se numa concepção de linguagem que não nega a gramática formal - com suas estruturas, formas e normas - mas se relaciona com ela de forma funcional, concebendo-a a partir dos gêneros do discurso, formada historicamente na realidade concreta e no diálogo vivo dos enunciados.

Sírio Possenti (1998) também apresenta um contraponto interessante ao ensino da gramática na escola. A proposta do autor consiste principalmente em diferenciar a abordagem *normativa* da abordagem *descritiva*. Enquanto a segunda, tomaria a língua falada cotidianamente pelos sujeitos como objeto de trabalho na sala de aula, a primeira aceitaria somente a “língua culta”.

Para o autor, ao partir da descrição da língua falada na realidade concreta, concebendo-a como uma maneira de falar e agir dentro de um espectro social específico, apresenta-se ao aluno que outras maneiras de falar e escrever são úteis para outros propósitos. No caso da norma padrão, aquela com suas regras e normas fixas, seu aprendizado é funcional para compreensão adequada de textos jornalísticos, livros, política, economia etc. Em outras palavras, a abordagem descritiva não impõe, de forma imperativa, uma suposta língua correta, cerceando o aluno de utilizar dialetos próprios no dia a dia, mas apresenta a língua padrão como uma maneira possível, necessária e útil para a inserção do aluno na cultura letrada.

Assim, Sírio Possenti (1998), questionando a eficácia da gramática, mas ao mesmo tempo entendendo ser necessário o seu ensino na escola, defende uma

*abordagem descritiva* ao invés de *normativa*. Para ele, a gramática normativa “exclui de sua consideração todos os fatos que divergem da variante padrão, considerando-os ‘erros’, ‘vícios de linguagem’ ou ‘vulgarismos’” (POSSENTI, 1998, p.75). Nessa abordagem, a língua padrão é aquela produzida por pessoas cultas, de prestígio social, ao passo que os falantes da língua popular e dialetos regionais são alvos de preconceitos linguísticos.

No caso da gramática descritiva, a língua tomada como objeto é aquela falada pelos sujeitos em sua vida cotidiana, sem que esta adquira função de coerção e reforce preconceitos. Dessa forma, nenhum dado – de pronúncia, construção frasal, conjugação verbal etc – é desqualificado como não pertencendo à língua. Toda expressão é tida como objeto de análise gramatical, até mesmo aquelas que em outro domínio equivaleria à anormalidade ou “erro” linguístico.

Na perspectiva da gramática descritiva, só seria erro a ocorrência de formas ou construções que não fazem parte, de maneira *sistemática*, de nenhuma das variantes de uma língua. Uma sequência como “os menino”, cuja pronúncia sabemos ser variável (uzmininu, ozmininu, ozmenino etc.), que seria claramente um erro do ponto de vista da gramática normativa, por desrespeitar a regra de concordância, não é um erro do ponto de vista da gramática descritiva, porque construções como essa ocorrem sistematicamente numa das variedades do português (nessa variedade, a marca de pluralidade ocorre sistematicamente só no primeiro elemento da sequência – compare-se com “esses menino”, “dois menino” etc.). Seriam consideradas erros, ao contrário, sequências como “essas meninos”, “uma menino”, “o meninos”, “tu vou”, que só por engano ocorreriam com falantes nativos, ou então na fala de estrangeiros com conhecimentos extremamente rudimentar da língua portuguesa (POSSENTI, 1998, p.79-80 – *grifo do autor*).

O “erro”, de acordo com a perspectiva de Possenti, apresenta-se como uma variável mais elástica e aberta, tomando como referência a língua utilizada na realidade concreta e não de forma abstrata e normativa, da mesma maneira como concebe o Círculo de Bakhtin. Isso não quer dizer que qualquer forma de escrita seria considerada válida, mas sim que determinados “erros” no aprendizado da escrita padrão seriam vistos como aplicação excessiva de determinadas regras. Por exemplo, se um professor diz aos alunos que existe uma correspondência entre fonema e grafema, como poderíamos condenar o aluno que escreve a palavra “kaza” ao invés de “casa”? O fato é que o aluno, aplicando a regra apresentada pelo professor, grafou exatamente o correspondente sonoro da palavra em questão.

Assim também ocorre com a aplicação de outras regras, que acomodam um grande número de exceções<sup>18</sup>.

É importante destacar que o autor não está, com isso, relativizando a necessidade da norma padrão da língua. Pelo contrário, sua intenção é partir da língua utilizada na realidade, aqueles dialetos socialmente aceitos no cotidiano, para, posteriormente, apresentar a norma padrão do português como uma das variáveis possíveis. Inclusive, alerta Possenti, “a tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrão baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão” (POSSENTI, 1998, p.17). Em outras palavras, não ensinar o português padrão é o mesmo que acreditar, de forma preconceituosa, que o aluno não é capaz de aprendê-lo.

Para o autor, a relativização da norma padrão adquire um cunho, de certa maneira, pedagógico. A gramática descritiva - aquela que analisa a sintaxe, morfologia e fonologia da língua falada, dos dialetos regionais - seria apenas o ponto de partida. Todos os dialetos e formas de utilização do português seriam considerados válidos, *inclusive a norma padrão*, pois ela cumpre funções para além da comunicação interpessoal.

O ensino da norma padrão em sala de aula possibilita que mais pessoas leiam “textos jornalísticos, como colunas de economia, política, educação, textos de divulgação científica em vários campos, textos técnicos (aí incluído o manual de declaração do imposto de renda, por exemplo) e, obviamente, com muito destaque, literatura” (POSSENTI, 1998, p.20). Enfim, o ensino da língua padrão dá mais autonomia ao sujeito frente às questões sociais. Minimizar sua importância ou destituir qualquer pessoa do direito de aprendê-la aumenta ainda mais o vácuo cultural entre os mais ricos e os mais pobres.

A tese que afirma ser preconceito ensinar o português padrão na escola reforça a exclusão e parte do pressuposto que os alunos são incapazes de aprender a ler e escrever, como se a língua padrão fosse propriedade dos mais cultos. A valorização da língua popular, aquela utilizada no cotidiano, e dos dialetos regionais

---

<sup>18</sup> Mais adiante apresentamos o pensamento de Lemle (1993) sobre as especificidades da língua portuguesa.

é fundamental, porém a sua supervalorização em detrimento da língua padrão pode ocasionar sérias distorções sociais.

A tarefa da escola, portanto, é sim alfabetizar e auxiliar a inserção das crianças no mundo das letras. Isso só se torna problema quando o processo de alfabetização ao invés de incluir, conforme o que se espera dele, cumpre o papel de excluir ainda mais aqueles que já estão excluídos socialmente. O professor, muitas vezes respaldado pela escola, diretrizes e métodos, na ânsia de ensinar a qualquer custo, esquece que por trás do *status* de aluno existe um ser humano e não uma máquina.

A inserção da criança na cultura letrada por meio da instituição escolar é complexa e normalmente acompanhada de sofrimento e frustração. Implica muitos embates e lutas subliminares que acabam deixando rastros de uma experiência de renúncia e dor para com as letras e os números, e também da criança para consigo mesma, geralmente decorrentes de modos de subjetivação que exigem renúncia e emudecimento. Essa experiência, no entanto, é ocultada em favor de uma racionalidade soberana que deve compor a trajetória escolar de nossas crianças (PAN, 2006, p. 67).

A ênfase em atividades que descolam a língua de seu uso real e a excessiva quantidade de testes e provas, muitas vezes, não aguçam a vontade de aprender do aluno e divide a sala de aula entre os *bons* e os *maus* alunos. A escola não deve se organizar em função do desejo e do cotidiano dos alunos, mas ao mesmo tempo estes não devem ser totalmente desconsiderados no trabalho pedagógico, caso contrário, corremos o risco de perder nossos alunos para atividades aparentemente mais úteis, práticas e imediatas do que as oferecidas pela escola.

Um aluno que não encontre sentido na escola, mesmo que social, mas que em última instância se relacione com o pessoal, dificilmente se sentirá motivado a aprender. A classificação entre *bons* e *maus* leitores e escritores, por meio de excessivos testes e provas que, ao invés de auxiliar, cumprem a função de dividir, não pode ser considerado como um instrumento motivador, principalmente para aqueles rotulados como “ruins”, “abaixo da média”, “disléxicos” ou “problemáticos”.

Para exemplificar, apresentamos o relato de um trabalho clínico sobre as consequências de uma escola baseada na rotulação e exclusão. Trata-se do estágio de último ano de graduação em psicologia, realizado sob a supervisão da Prof<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup> Mirian Pan, no Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da Universidade Federal do

Paraná (UFPR). No primeiro semestre de 2007 realizamos trabalho clínico com L. e Y., ambos com 12 anos, extensos currículos de reprovações escolares e com o diagnóstico de “disléxicos”, sendo que o último também recebia o rótulo de “hiperativo”.

Depois de 8 sessões com L. e 6 sessões com Y., constatamos que as crianças haviam internalizado o discurso de incapacidade para aprender a ler e fazer cálculos, relataram que, diante de tantas notas baixas, sucessivas reprovações e discursos preconceituosos de colegas de classe, estavam convencidos de que não aprenderiam a ler e fazer cálculos. Além de uma relação conturbada com o aprendizado na escola, essas crianças tinham dificuldade em manter amizades com crianças da mesma idade, ambos preferiam brincar com crianças bem mais novas. Tanto L. quanto Y. não acreditavam nas suas potencialidades e não gostavam do ambiente escolar, argumentavam que preferiam ficar em casa ao invés de ir para as aulas.

Fundamentados em Leontiev (1988, p.119) e Vygotski (2002, p.121), utilizamos jogos como instrumentos para tentar mudar a relação dessas crianças com a língua portuguesa e com a matemática. Propusemos que, para entendermos as regras dos jogos, deveríamos ler conjuntamente seus respectivos manuais, apresentando uma funcionalidade prática para a leitura. Do mesmo modo, enfatizamos a necessidade de aprimorar a capacidade de realizar cálculos matemáticos, pois alguns jogos exigiam esse tipo de condição para que pudessem ser jogados. Dessa maneira, relacionando a leitura e o cálculo aos jogos (uma prática que desperta prazer e atenção nas crianças) observamos um movimento consciente em relação ao aprendizado tanto da língua portuguesa quanto da matemática. A finalidade última era o jogo, porém, para que isso se tornasse possível, era preciso antes aprender a ler e a calcular.

Depois de algumas sessões, percebemos que a necessidade de lerem os manuais dos jogos fazia com que eles se motivassem a aprimorar a leitura. Na mesma medida, a relação com a matemática também adquiriu novos significados, visto que a exigência do cálculo apurado, para que obtivessem maior pontuação, motivou L. e Y. a aprimorarem suas habilidades em matemática.

Nossa pesquisa constatou que na clínica, longe do ambiente que os rotulava

como incapazes, sem a pressão em serem aprovados nas avaliações escolares e fornecendo-lhes um sentido prático e útil para a leitura e o cálculo – os jogos - eles se relacionavam com a língua portuguesa e com a matemática de forma diferenciada. A leitura e o cálculo no trabalho clínico não se constituíam como uma necessidade em si, os dois adolescentes não liam somente no intuito de treinar a habilidade de decodificar os grafemas em fonemas e não realizavam operações de matemática simplesmente para chegar a um resultado qualquer, mas o faziam por um objetivo prático e útil: precisavam ler e calcular para que os jogos de tabuleiros e/ou cartas, sinônimos de diversão para eles, pudessem ser jogados.

É importante destacar que não acreditamos que a escola deva se basear unicamente em atividades pragmáticas e cotidianamente úteis aos alunos, pois dessa forma privaríamos nossas crianças de conhecerem realidades distantes do cotidiano próximo, como os grandes debates da ciência, obras literárias e a filosofia, por exemplo<sup>19</sup>. No entanto, se o aluno não encontrar um sentido pessoal para sua estadia na escola, dificilmente o ensino cumprirá sua função de intervir na realidade social.

Diante dessa relação, *sentido pessoal-conhecimento universal*, o professor precisa encontrar a *mediania*, ou o “meio termo”, entre aquilo que aguça a vontade do aluno aprender e aquilo que a escola, ou a sociedade, entende como necessário que ele aprenda, como conhecimentos filosóficos, científicos, artísticos e tecnológicos. Aristóteles (1973), um dos maiores filósofos de todos os tempos, em sua obra “Ética a Nicômaco”, define que a *mediania* estaria mirada nem no excesso e nem na *carência*, também não se trata de uma média aritmética entre os dois, mas sim no “meio termo” concebido conforme a situação real. É na realidade viva e concreta da sala de aula que o professor dosaria a relação *sentido pessoal-conhecimento universal*. Não existiria, portanto, um padrão único a ser aplicado igualmente a todas as salas de aulas, mas sim a orientação de ensinar o conteúdo universalmente aceito, sem que, para isso, a criança seja sacrificada.

A relação que L. e Y. estabeleceram com a língua portuguesa e com a matemática, durante os anos escolares, demonstra que a intensificação das

---

<sup>19</sup> No capítulo seguinte abordamos a crítica de Duarte (2000) aos “modismos construtivistas”, caracterizados, segundo o autor, como extremos de uma educação pautada pelo cotidiano da criança.



avaliações, mesmo aquelas não institucionais e oficiais proferidas por colegas e professores quando enquadravam as crianças em jargões desprovidos de qualquer reflexão (como “incapaz” e “dislexo”, por exemplo) pode ser prejudicial na formação da identidade do sujeito enquanto leitor e escritor. Os testes e provas escolares, quando em excesso e sem qualquer reflexão, podem distanciar as crianças do mundo das letras.

As avaliações diagnósticas têm se restringido a investigações que procuram as causas para os problemas de aprendizagem apenas na criança, justificando-as em razão das defasagens em relação ao rendimento escolar idealizado. Essas avaliações atendem às expectativas normalizadoras da escola e analisam de forma dissimulada as relações entre subjetividade, discurso e poder, tornando invisíveis outros elementos constitutivos das dificuldades escolares decorrentes das práticas discursivas que aí circulam.

As orientações para intervenção, por sua vez, têm se limitado a um encaminhamento técnico que visa à aceleração cognitiva e à racionalização das formas criativas de expressão, desfavorecendo os vínculos da leitura que a criança faz do seu mundo com aquilo que deve ser lido na escola, em favor da homogeneização das formas padronizadas de escrita (PAN, 2006, p.89-90).

A desistência de estudar, mesmo naqueles casos em que o aluno continua frequentando a sala de aula, mas não mais com interesse e vontade de aprender, pode também ser consequência de uma cultura escolar de desvalorização dos sujeitos, respaldada em interpretações equivocadas sobre a linguagem, rotulações e classificações do modelo biomédico sobre saúde mental.

Segundo Rey (2004), nesta perspectiva ignora-se o aspecto subjetivo e simbólico dos fenômenos humanos. Os sujeitos passam a ser responsabilizados individualmente pelos fenômenos sociais como as drogas, a violência, o preconceito e os diferentes tipos de comportamentos sociais. Estes, por sua vez, são caracterizados como anomalias individuais e não como produção associada a um tipo de ordem e organização social. Com a naturalização dos fenômenos sociais, legitimam-se as práticas clínicas, individualizantes e segregadoras.

Essas definições naturalizadas, por sua vez, geram práticas que separam os sujeitos envolvidos em “práticas anormais” de todo o tecido social, em lugar de trabalhar com esses sujeitos na produção de novos tecidos sociais com vistas à sua integração e ao desenvolvimento de novas identidades sociais. Esses sujeitos ou bem são punidos, ou bem isolados como doentes em Centros de Reabilitações, dominados completamente por uma lógica

médica, dentro dos quais eles se assumem como doentes e começam a virar dependentes dos tratamentos médicos, sem mudar em nada os espaços afetivos que estão na base da organização subjetiva da doença (REY, 2004, p.121).

No caso de L. e Y., o discurso internalizado de incapacidade para leitura, escrita e cálculos, devido a uma suposta dislexia e hiperatividade, tornava-os, de fato, incapazes. Por conseguinte, com o propósito de “cura”, as crianças foram excluídas do ambiente escolar e encaminhadas para a clínica, para que suas “doenças naturais e individuais” pudessem ser tratadas com especialistas.

Pudemos perceber, na relação com L. e Y., durante o trabalho clínico, que a escola acata modelos e métodos que melhor se adaptam às suas necessidades e, principalmente, levando em conta uma situação escolar caótica. A superlotação das salas de aulas leva, invariavelmente, a uma tendência de exclusão, visto que quanto mais possibilidades de diminuir o número de alunos, melhor. Do mesmo modo, a perspectiva da inclusão, diante dessa situação, fica muito mais difícil, facilitando a adoção de uma “inclusão medicalizada”, que não cause problemas e perturbações para a suposta ordem escolar.

No mesmo sentido, considerar as realidades linguísticas multifacetadas da sala de aula torna-se um objetivo muito difícil diante das possibilidades práticas. A língua portuguesa, tomada a partir de sua estrutura e normas fixas, encontra um fértil terreno para enraizar-se em discursos proferidos por professores, alunos e especialistas, visando à massificação e homogeneização de um ensino puramente técnico e mecânico.

No caso de L. e Y., podemos nos perguntar se a relação que estabeleceram com a língua portuguesa (norma padrão) ocorreu por meio de um processo que considerasse suas realidades linguísticas ou ocorreu por meio de um método homogeneizante. Também podemos nos perguntar se a língua foi apresentada como normativa, como um rígido sistema de regras a ser assimilado, ou se foi dito que ela tem uma funcionalidade prática, construída pelas pessoas ao longo dos tempos.

No mesmo sentido, as especificidades da língua portuguesa, com suas respectivas estruturas e normas, foram levadas em consideração como *meios* – instrumentos – ou como *fins*? O professor, responsável pela alfabetização de L. e Y., estava munido de recursos explicativos e pedagógicos, como a história do

desenvolvimento da língua portuguesa? Como eram tratadas as especificidades da língua portuguesa?

Questões como essas são abordadas no “Guia teórico do alfabetizador”, escrito por Miriam Lemle, publicado em 1993. A proposta pedagógica da autora parte de uma concepção de linguagem que considera as especificidades da língua portuguesa na realidade concreta, contrapondo-se, assim, ao ensino normativo da gramática. Segundo a autora, as arbitrariedades da língua padrão, durante o processo de alfabetização, devem se relacionar de forma natural com a língua utilizada pela criança no dia-a-dia. Dessa forma, devem ser explicadas até mesmo questões básicas, que podem parecer simples para alguém que lê e escreve com fluência, mas que, para um iniciante, podem ser complicadas.

O primeiro passo seria ensinar que aqueles risquinhos pretos no papel branco são símbolos de sons da fala e não uma representação do objeto em si. Nesse momento o professor atua na passagem de uma representação simbólica de primeiro grau (o desenho) para uma representação simbólica de segundo grau (a escrita). O conceito de símbolo é o início de um longo processo, pois aqui, no curso do aprendizado da língua escrita, é fundamental que a criança tome consciência do que é um símbolo. Se durante as primeiras representações simbólicas – gesto, brincadeira de “faz-de-conta” e desenho – a criança não precisava, necessariamente, tomar consciência da característica simbólica presente em cada esfera, agora, em se tratando de linguagem escrita, essa percepção se torna necessária.

Também é necessário que o alfabetizando entenda que cada risquinho representa diferentes sons da fala, discriminando portanto as diferentes formas de risquinhos (as letras). Se no segundo momento a criança aprendeu a diferenciar as letras, no terceiro ela precisa aprender a diferenciar os sons. A segunda e a terceira etapas são necessárias para que em breve a criança encontre corretamente a letra que representa determinado som.

Apesar de Lemle apresentar uma sequência de aprendizados iniciais necessários à alfabetização, é importante destacar que a alfabetização não precisa seguir um curso único e exato, aliás não é possível prever fielmente todas as etapas

do desenvolvimento da linguagem escrita na vida da criança<sup>20</sup>.

De acordo com Vygotski (1995), o desenvolvimento da linguagem escrita na vida da criança não segue uma linha única e direta, como uma continuidade explícita e ininterrupta. Pelo contrário, o autor salienta que ela apresenta inesperadas metamorfoses, com transformações, involuções e evoluções. Isso significa que, ao mesmo tempo que o processo de desenvolvimento apresenta avanços e aparições de formas novas, também apresenta processos regressivos, de extinção e de desenvolvimento de formas reversas. Durante a linha de desenvolvimento da linguagem escrita na vida da criança, às vezes, acontece como se desaparecesse por completo, logo recomeçasse não se sabe bem de onde e, assim, se formasse uma nova linha. Por isso, a história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança apresenta enormes dificuldades para investigação. Apesar de não seguir um curso único e exato, a linguagem escrita prescinde de noções mínimas necessárias para o seu desenvolvimento (VYGOTSKI, 1995, p.184).

A proposta de Lemle não se baseia em previsões ou normatizações, mas apenas em condições, características da escrita, essenciais para iniciar qualquer processo de ensino de leitura e escrita. Além das três noções apresentadas pela autora, existem outras ideias importantes. O aluno precisa compreender a ideia de *palavra escrita*, que são escritas entre dois espaços em branco e se constituem como o cerne da relação simbólica numa mensagem linguística. Há também a *sentença*, que se inicia com letra maiúscula e termina com ponto, configurando-se como uma ideia mais elaborada do que a palavra isolada.

Segundo Lemle (1993), é importante, ainda, que o alfabetizando conheça a organização espacial da página e o curso de evolução da escrita, que segue da esquerda para a direita e de cima para baixo, pois dessa compreensão decorre uma maneira muito particular de efetuar os movimentos dos olhos na leitura. “A maneira de olhar uma página de texto escrito é muito diferente da maneira de olhar uma figura ou uma fotografia (LEMLE, 1993, p.12).

A autora descreve que, durante os primeiros momentos da alfabetização, o ato de ler e escrever é tomado a partir de sua mecânica e estrutura do objeto, que

---

<sup>20</sup> Alguns métodos são tão rígidos que acreditam prever todas as etapas do aprendizado, tentam uniformizar o ritmo das crianças e excluem aqueles que não se enquadram nas exigências.

são questões fundamentais para se iniciar a alfabetização. Assim, não se trata de ignorar as atividades mecânicas e estruturais da alfabetização, mas sim de entender como elas se relacionam com a ação viva e exclusivamente humana de ler e escrever, inserindo-as no processo de alfabetização enquanto elementos funcionais.

Outro aspecto importante, descrito pela autora, diz respeito ao cuidado na abordagem da relação entre letra e som, pois nosso alfabeto apresenta poucos casos de correspondência biunívoca (quando um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto), relação chamada por Lemle de monogâmica. A maioria das relações entre letra e som, na língua portuguesa, configuram situações poligâmicas (quando um elemento de um conjunto pode corresponder a dois ou mais elementos de outro conjunto).

Na língua portuguesa, falada no Brasil, desconsiderando os diferentes dialetos do território nacional, podemos dizer que existem apenas sete letras que se relacionam biunivocamente com fonemas, são elas: *p, b, t, d, f, v, a*, com seus correspondentes sonoros */p/b/t/d/f/v/a/*. Essa rara relação monogâmica entre letra e fonema não se verifica nas demais situações.

As relações de poligamia apresentam-se de diferentes maneiras. Uma delas é a mudança de som para uma mesma letra, quando essas são colocadas em distintas posições na palavra. A vogal [i], por exemplo, quando colocada em posição de sílaba acentuada será escrita pela letra *i*, como em *vida, saci e rio*, mas se estiver numa sílaba átona final de palavra será escrita pela vogal *e*, como em *vale, corre e morte*. Tanto num como no outro caso o som emitido será [i], mas ora será escrito com a letra *i* e ora com a letra *e*.

Além das diferentes letras para um mesmo som, existem também os diferentes sons para uma mesma letra, a depender da posição. A letra *l*, por exemplo, diante de uma vogal apresenta pronúncia de consoante lateral, como em *bola, lata e mole*, mas quando em final de palavra ou diante de uma consoante corresponde ao som da vogal [u], como em *sal, anzol e alto*.

Para complicar ainda mais, na língua portuguesa existe outra relação ainda mais difícil: a de *concorrência*, em que duas letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, e não em lugares diferentes. O nosso sistema alfabético é repleto desse tipo de relação poligâmica, como, por exemplo, a

concorrência entre *s* e *z* nas palavras *mesa* e *reza*, ou a disputa entre *g* e *j* nas palavras *jeito* e *gente*, ainda a rivalidade entre *ch* e *x* nas palavras *taxa* e *racha*. Existem ainda situações muito disputadas, como na representação do som [s] que pode ser escrito tanto pela letra *s* quanto por *ss*, *ç*, *sç*, *c* ou *sc* (LEMLE, 1993, p.23).

Não podemos desconsiderar que essas relações de poligamia trazem sérias consequências para o processo de alfabetização. A criança que acabou de aprender que existem símbolos (letras) que representam sons agora descobre que esses símbolos não são tão exatos quanto ela imaginava. Quando ela escreve literalmente aquilo que se fala, como na frase “eu qeru leiti”, não se trata de um “erro” qualquer, trata-se de uma generalização da regra de monogamia. O educador precisa estar atento a isso. A ênfase exacerbada no ensino da correspondência entre oralidade e escrita pode contribuir para que a criança fique nessa fase de compreensão (monogamia) por um tempo demasiadamente prolongado. A estagnação nesta fase deve ser motivo de atenção, pois se o aluno não tiver auxílio do professor para ressignificar sua hipótese inicial de biunivocidade entre letras e sons, a continuidade do aprendizado pode ser prejudicada.

Um aluno que aprende a generalizar uma regra de relação monogâmica entre letra escrita e fonema certamente ficará muito contente ao perceber que a partir dela poderá ler sozinho seus livros infantis, tarefas escolares, placas de trânsito, propagandas etc. Na medida em que ele compreende uma regra, generaliza, memoriza e avança na capacidade de ler e escrever, passando a enxergar o mundo com mais propriedade, sua vontade de continuar progredindo também avança. Porém, ao perceber que essa mesma regra, tão venerada em sala de aula, não é suficiente para todos os textos, que não existe necessariamente a biunivocidade entre grafemas e fonemas, pode equivocadamente concluir que todo o seu esforço em compreendê-la foi em vão, que não aprendeu nada e que, ao invés de progredir no aprendizado, está entendendo errado aquilo que o professor ensina.

A generalização excessiva de regras é sem dúvida o “erro” mais comum encontrado em alfabetização, por isso a importância de conhecer a fundo a relação da criança com a língua. Compreender a história, estrutura, peculiaridade, regras e valores da língua portuguesa permitem ao professor identificar o ensinamento que falta ao aluno, qual regra ele está generalizando exageradamente e como o

conhecimento da evolução da língua pode auxiliar no entendimento dos motivos de existência daquelas regras<sup>21</sup>.

Quando uma criança escreve a frase “coloquei os pés nu matu” ou, ao contrário, pronuncia a frase “coloquei os pés no mato” exatamente como se lê, ela ainda não compreendeu que os símbolos das letras não são uma transcrição fiel da fala. Se escreve “auto” e não “alto” precisa aprender que o *l*, a depender da posição, também exerce o som de [u]. Caso escreva “cabela” com *s*, terá que aprender que a vogal [s] pode ser escrita por *s*, *ss*, *ç*, *sç*, *c* ou *sc*. É importante que o professor tenha em mente que cada “erro” apresenta intrinsecamente um motivo, um “porquê”, que deve ser exposto para que a criança reavalie constantemente seu modo de aplicação das regras.

O erro de leitura característico do alfabetizando que enalheceu na ideia da monogamia entre sons e letras é a pronúncia artificial das palavras, com a escansão de letra. Assim, todo *o* é lido com o som de [o], mesmo os que estão no fim das palavras; todo *e* é lido sempre como [e] e nunca como [i], que é o caso dos finais átonos; o artigo *o* é pronunciado com o som de [o]; a preposição *de* é pronunciada com o som [de]; *m* e *n* pré-consonantais recebem articulação travada.

O triste é que, na maioria das vezes, o aluno é secundado nisso pelos professores, que acreditam ingenuamente ser essa a pronúncia fictícia, de alguma maneira, a *certa* da língua. Aliás, eles até elaboram essa criação artificiosa de uma modalidade de língua que só existe dentro das salas de aula de alfabetização. Uma língua na qual a conjunção adversativa *mas* ganha uma pronúncia abstrusa, anasalada, que tem o discutível mérito de torná-la diversa do advérbio *mais*; na qual a forma *sou* recebe a pronúncia, letra por letra, [sou]; uma pronúncia, enfim, que faz da sala de aula um universo linguístico foneticamente distinto do mundo lá fora. Essa maneira especial de pronunciar as palavras pode ser interpretada como um artifício didático usado pelos professores para preservar a validade da teoria monogâmica do sistema de escrita. Mas isso é um erro. Tentar protelar a teoria monogâmica é tremendamente contraproducente, só servindo para ancorar o aluno numa etapa pela qual ele inevitavelmente passa, mas da qual deve ser prontamente ajudado a sair (LEMLE, 1993, p.29-30, *grifos da autora*).

O que Lemle descreve acima é situação comum em sala de aula que o professor, respaldado por teorias e métodos, acreditando fielmente na relação monogâmica entre grafemas e fonemas, protela a saída do aluno da etapa

<sup>21</sup> Essa forma de conceber a alfabetização é completamente diferente daquelas que apresentam a língua como estanque, objetiva e exata, como se ela não estivesse em constante modificação, cabendo ao aluno a simples tarefa de assimilá-la passivamente e reproduzi-la conforme o meio assim o exigir.

monogâmica. Ao invés de o professor ajudar o aluno a sair dessa fase, ele prorroga sua estadia e, pior, às vezes se torna obstáculo ao aluno, quando este toma consciência das relações poligâmicas.

Para Lemle, o professor deve falar a verdade para o aluno. Assim, se algum deles perguntar por que *sino* começa com *s* e *cinco* começa com *c*, o professor deve responder que existem casos na língua portuguesa em que duas letras diferentes representam o mesmo som, ou seja, a correspondência é arbitrária. Deve também, se tiver conhecimento sobre a história da língua portuguesa, explicar que nossa língua guarda resquícios do latim, que deu origem ao português. Antigamente, na Itália, quando todos falavam latim, os sons do *c* de *cinco* e do *s* de *sino* não eram os mesmos e, por isso, essas palavras eram escritas com letras diferentes. Com a passagem de muitas gerações de falantes, as pessoas alteraram a pronúncia das palavras, mas a escrita continuou a mesma.

As histórias da oralidade e da escrita se cruzam em vários momentos, mas elas não são as mesmas, por isso a tese de fiel correspondência entre elas é incorreta. Tanto a escrita quanto a língua falada se modificam com o passar do tempo, mas a língua falada é muito mais ágil nesse propósito, basta olharmos o quanto uma pequena comunidade, de apenas uma geração, é capaz de criar um dialeto próprio. Para a oralidade basta o entendimento entre os membros da comunidade, ela não precisa de autorizações, normas ou convenções burocráticas para a sua existência. Ao passo que a escrita assume um propósito mais amplo e complexo (LEMLE, 1993, p.32-33).

A reforma ortográfica da língua portuguesa que entrou em vigor em 2009, assinada por Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Timor Leste, é um exemplo de propósito mais amplo e complexo do que a comunicação entre as pessoas no dia-a-dia. O tratado é uma tentativa de unificação linguística entre diferentes nações por meio da língua escrita. A despeito da normatividade imposta pela reforma, não podemos negar que seu objetivo é muito mais amplo do que possibilitar a comunicação entre os diferentes falantes da língua portuguesa. Trata-se de uma diretriz com impactos políticos, sociais e, obviamente, linguísticos em oito países espalhados por três continentes. Dificilmente seria possível conduzir uma reforma do mesmo tipo para a língua oral,



pois nesta modalidade o critério de validade não é medido em leis ou decretos, sua evolução ao longo dos anos acompanha o ritmo das mudanças da realidade concreta. É a comunicação entre as pessoas no dia-a-dia que dita o ritmo das alterações da oralidade.

Todas essas questões precisam ser consideradas no processo de alfabetização, o professor precisa explicar os motivos das relações monogâmicas e poligâmicas entre oralidade e escrita. A forma de ensino da língua portuguesa apresentada por Lemle, em que se valoriza a explicação desses motivos, considera o sujeito que está por trás do *status* de aluno. Parte-se de uma concepção de criança como um sujeito de direitos, que pensa, age, interage, valoriza, sente, emite opinião, enfim, um sujeito que deve ser respeitado enquanto tal. Essa visão se contrapõe às que interpretam a criança como uma máquina, pronta para armazenar informações e às que a consideram como um mero organismo vivo, com suas funções mentais limitadas aos reflexos condicionados.

#### 1.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Vimos, durante esse capítulo, que toda concepção educacional é consequência de uma concepção de linguagem e de criança. Apresentamos aqui ideias e conceitos de Vygotski e dos autores do Círculo de Bakhtin, os quais se contrapõem às teorias que defendem, equivocadamente, a passividade da criança no ato de assimilação. Também discordam da visão de língua como um *ente* superior que deve ser aprendida por atividades mecânicas e, posteriormente, reproduzida conforme o meio exigir. Nessas teorias, a língua não é tomada em seu uso real, mas sim de forma abstrata e descontextualizada. Além disso, desconsideram o caráter de alternância de sujeitos, baseada no dialogismo, enunciados e gêneros discursivos, o que atribui valor significativo ao Outro na comunicação interpessoal. Para os defensores dessas teorias, a peculiaridade de evolução histórico-social da língua é abstraída em prol de uma fictícia uniformidade linguística. Não seria o homem, na comunicação real, que modificaria a língua, mas sim essa que deveria submetê-lo à sua função normativa e arbitrária.

Apresentamos também uma concepção de linguagem escrita tomada a partir

de seu caráter simbólico, que se relaciona com a criança muito antes da sua entrada na escola. O papel simbólico da escrita encontra seus primeiros sinais de existência nos primeiros gestos visuais, passando pela brincadeira de “faz-de-conta”, desenhos e culminando na escrita enquanto representação da fala. A apropriação da linguagem escrita, de fato, ocorre quando a escrita deixa de ser simbolismo de segundo grau (representação da fala) e adquire caráter de simbolismo direto, como uma linguagem com características próprias.

Dessa forma, considerar a criança que aprende, com seus valores, reflexões, desejos e opiniões é fundamental para uma alfabetização que não cause sofrimentos e angústias. No entanto, é também necessário considerar o papel da escola como instituição orientada para o ensino e não uma educação limitada ao cotidiano da criança. A língua escrita, fazendo jus à sua arbitrariedade, apresenta inúmeros aspectos que precisam ser ensinados, não bastando deixar crianças no entorno de livros, textos e palavras para que a apropriação dessa se efetue por completo.

Nesse sentido, citamos contribuições importantes de Castro & Faraco (2000), que apresentam a necessidade de que haja fundamentação para a prática pedagógica numa concepção de linguagem que abarque a realidade multifacetada da sala de aula. Desse modo, os autores enfatizam que não há qualquer problema no ensino da gramática, desde que esse exista como um importante material de consulta, como um instrumento e não como um fim em si mesmo.

Na esteira de contribuições teóricas, apresentamos também a diferença entre gramática *normativa* e gramática *descritiva*, conforme as formulações de Sírío Possenti (1998). Para o autor, a primeira estaria ancorada na soberania e autoridade da língua padrão, classificando como “erradas” todas as línguas faladas no cotidiano, enquanto a segunda, ao iniciar o ensino com a descrição das línguas utilizadas no dia-a-dia, tomaria a língua padrão como apenas mais uma maneira de utilização da língua dentre todas as outras. No entanto, segundo o autor, é importante atribuir a devida importância à norma padrão, visto que ela possibilita a leitura e diálogo com obras literárias, científicas e literárias, construídas ao longo da história da humanidade.

Logo em seguida, relatamos uma experiência prática de consequências

desastrosas de uma escola baseada na rotulação e exclusão, que concebe o ensino da linguagem como ensino de gramática, dividindo a sala de aula entre os “bons” e os “maus” leitores e escritores. Essa experiência, vivenciada a partir do atendimento clínico de L. e Y., classificados pela escola, familiares e colegas como “disléxicos” e “hiperativos”, possibilitou-nos a visualização, na prática, de uma alternativa a esse modelo. Com base em Leontiev e Vygotski, fundamentamos o trabalho clínico em jogos de tabuleiros que despertavam a atenção das crianças e, a partir de uma utilidade concreta, a leitura e a escrita, bem como os cálculos matemáticos, gradativamente passaram a fazer parte da vida de L. e Y.

A principal contribuição de Miriam Lemle (1993) diz respeito às especificidades da língua portuguesa, as quais contemplam reduzidos casos de monogamia nas relações entre letra e som e muitos casos de poligamias, isto é, a língua portuguesa, no que se refere à relação letra-som, apresenta, na grande maioria das situações, que a mesma letra pode adquirir dois ou mais sons e, ainda, um mesmo som pode ser representado por mais de uma letra. As ideias de Lemle são importantes aportes para questionarmos o principal conceito fonocentrista, qual seja, a ênfase na decodificação grafema-fonema e vice-versa, como se a relação entre letra e som fosse regular e uniforme.

Assim, baseados numa concepção de linguagem aberta e plástica, apresentamos também nesse capítulo algumas ideias importantes, formuladas por nós mesmos, sobre uma alfabetização libertadora, concebida a partir do ensino de leitura e escrita e, ao mesmo tempo, capaz de despertar na criança a vontade de aprender. As ideias apresentadas por nós não estão compiladas num único e afinado tópico, mas estão diluídas ao longo do capítulo, dialogando com as vozes de Castro & Faraco, Sírío Possenti e Miriam Lemle, os quais trouxemos como contribuições para pensarmos num processo de alfabetização que se contraponha a uma escola limitada ao cotidiano das crianças, privando-as de conhecimentos universais, e também se contraponha a uma alfabetização mecânica e reduzida às normas e formas da língua. Longe de se tornarem um método ou uma nova teoria sobre o tema, as ideias aqui apresentadas sobre alfabetização visam contribuir para uma proposta de ensino de linguagem condizente com as teorias de Vygotski e do Círculo de Bakhtin.

Todas essas questões teóricas permeiam os diferentes métodos de alfabetização e, como não poderia deixar de ser, encontram-se também nas entrelinhas da retórica fonocentrista. Por mais que não estejam explícitos nos discursos proferidos, a concepção de criança e de linguagem que fundamenta o método fônico segue o rumo contrário de tudo que expusemos nesse capítulo.

Veremos, a seguir, que, mais do que contribuir para a melhora dos índices de desempenhos de leitura nas escolas brasileiras, a retórica fonocentrista aponta para uma preocupação com a melhora nos índices de aceitação do método fônico entre educadores, normatizadores e instituições de formação de professores. Sem desmerecer ou desconfiar das boas intenções fonocentristas, alguns elementos discursivos usados no debate de ideias por eles estão longe de contribuírem para o avanço da ciência no campo da alfabetização, como: a agressividade com que se referem aos outros métodos; comparação do método fônico com o construtivismo de forma maniqueísta; falseamento da realidade quanto à suposta neutralidade científica, política e ideológica do método fônico; vinculação com as ciências exatas como estratégia de apresentar sua proposta como “confiável”; dentre outras.

## CAP. II – O DISCURSO FONOCENTRISTA

A cruzada empreendida pelos fonocentristas, tomando o método de ensino como o centro dos problemas educacionais, reduz os complexos fatores culturais, sociais e econômicos que influenciam e, em alguns casos, determinam o cotidiano escolar. Os defensores do método fônico acreditam que mudar o método fará com que as crianças tenham melhor desempenho em alfabetização e, dessa forma, os resultados em pesquisas nacionais e internacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dentre outros, serão mais favoráveis. A proposta que apresentam para melhorar a qualidade da educação, no que se refere à alfabetização, é a alteração do método recomendado por diretrizes e utilizado nas escolas.

Como veremos a seguir, essa não é a primeira vez na história da alfabetização brasileira que os problemas educacionais, como baixos investimentos públicos, evasão escolar, altas taxas de analfabetismo, violência no interior das escolas, má formação e baixa remuneração de professores, dentre outros, apresentam um vai-e-vem estatístico que apontam para a alteração do método de alfabetização utilizado nas escolas.

### 2.1 A HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Ao longo da história da alfabetização brasileira, assistimos ao surgimento de propostas ditas inovadoras, sinônimos de progresso, descobertas modernas e científicas, devendo sempre superar o “velho” método que persiste, classificado como obstáculo, arcaico e tradicional. A pesquisadora Maria do Rosário Longo Mortatti (2000), em seu livro “Os sentidos da alfabetização”, empreende um detalhado resgate histórico das disputas entre defensores de distintos métodos de alfabetização. A autora subdividiu o período de 1876 a 1994 em quatro momentos decisivos, iniciando com o surgimento do “método João de Deus” em 1876, passando para as investidas do método analítico (do “todo” para as “partes”) em detrimento dos métodos sintéticos (das “partes” para o “todo”) a partir de 1890,

seguindo para a relativização da importância do método em meados da década de 1920 e, por fim, abordando a chamada “revolução conceitual”, proposta pelos defensores do construtivismo, no final da década de 1970 (MORTATTI, 2000, p.25-26).

A primeira tentativa de “metodização”, ou formatação de um roteiro universal, aplicado a todas as salas de aulas do ensino da leitura e da escrita, surge em 1876 com a publicação em Portugal da *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, do poeta João de Deus. Diferentemente das propostas até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” iniciava o processo de alfabetização pela palavra, para posteriormente analisar os valores fonéticos das letras.

No Brasil, o método da palavração foi abraçado e propagandeado principalmente pelo professor positivista Antonio Silva Jardim (1860-1891), que considerava a proposta de João de Deus como revolucionária e “fase definitiva – porque científica – para o ensino da leitura no estado atual da civilização” (MORTATTI, 2000, p.48).

A Arte da leitura tem, sem duvida, como as nossas concepções, passado por fases distintas: ficticia, transitoria e definitiva. É ficticia a soletração, em que reúnem-se nomes absurdos exigindo em seguida valores; transitoria a syllabação, em que reúnem-se syllabas, isoladamente, para depois ler a palavra; definitiva a palavração, em que lê-se desde logo a palavra, partindo da mais facil para a mais difficil, da simples para a composta. A natureza, meus senhores, só se vence pelo aperfeiçoamento. Como aprendemos a falar? falando palavras; como aprenderemos a lêr? é claro que lendo essas mesmas palavras. *A palavração, pois, é o único processo racional*; porque não ensina o alphabeto todo e sim por partes; porque não arbitrariamente e sim partindo das vogaes, sons elementares e geraes, communs, para as invogaes, sons secundarios e especiaes, e ainda nestas, das mais approximadas d'aquellas para as mais affastadas, n'uma complicação crescente e generalidade decrescente, porque finalmente torna explicito que *para lêr não são necessarios nomes de lettras e sim seus valores*, por isso que só estes são falados; que aquelles são sua abstracção convencional (SILVA JARDIM, 1884, p.12 *apud* MORTATTI, 2000, p.48-49 – grifos do autor).

Apesar de nunca ter sido reconhecido oficialmente, a partir desse momento, com o método João de Deus, a questão do método se torna objeto de disputa na alfabetização institucional brasileira. A atuação de Silva Jardim, fundamentada na filosofia positivista, apregoa a ideia de que o método deve estar fundamentado na ciência, negando o passado, tido como arcaico e obstáculo ao progresso social.

O segundo momento decisivo é marcado pela reforma da instrução pública

de São Paulo, em 1890, que propunha, dentre outras coisas, uma nova visão sobre a alfabetização, baseada no método analítico. O espírito da reforma oficializou um conjunto de aspirações positivistas, que convergiam com a busca de um método baseado na ciência e não no empirismo. A principal contribuição desse método era a concepção de criança, que agora deveria ser entendida de forma sincrética, ou seja, pela fusão de várias visões, mostrando a amplitude do mundo da criança, o qual não deveria se resumir à vida escolar. Essa concepção, transformada em pedagogia, pregava que o ensino de leitura e escrita deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, não havia consenso entre os adeptos do método analítico sobre o que deveria ser esse todo, se a palavra, a sentença ou o texto. Apesar dessa divergência, e talvez justamente por ela, o método analítico se manteve por longos 30 anos. É nesse momento da história dos métodos no Brasil, no final da década de 1910, que o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita (MORTATTI, 2006, s/p).

A partir de 1920, a educação brasileira assiste a um movimento conhecido como Escola Nova, que propunha, dentre outras coisas, a relativização da importância do método. Segundo seus seguidores, o “como se ensina” deveria se subordinar à maturação psicológica da criança, caracterizando o primeiro sinal de psicologização do ensino na educação brasileira. As cartilhas passaram a se basear predominantemente em métodos ecléticos ou mistos e virem acompanhadas de manuais do professor, com concepções acerca dos períodos psicológicos que a criança passaria ao longo da vida. Para cada um deles, o professor poderia aplicar um método diferente, sendo, portanto, a maturação da criança que determinaria a forma de trabalho em sala de aula.

De acordo com Mortatti (2000), um nome reconhecido no período foi o de Lourenço Filho (1897-1970), bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1929, e autor de mais de duas centenas de textos. As publicações mais conhecidas de Lourenço Filho são: *Testes ABC*, que tinham por objetivo a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, publicado pela primeira vez em 1934; *Cartilha do povo*, utilizado para ensinar a ler rapidamente, publicado em 1928, e; *Upa, Cavalinho!*, de 1957 (MORTATTI, 2000, p.146).

Partindo da necessidade de enfrentar o problema do fracasso na aprendizagem da leitura e escrita, indicado pelas altas taxas de repetência no 1º grau (atual 1ª série) da escola primária, mesmo entre crianças com idade cronológica e mental adequadas – problema apontado tanto no Brasil como em outros países americanos e europeus – e visando à economia, eficiência e rendimento do sistema escolar, Lourenço Filho apresenta a hipótese, confirmada pelas pesquisas experimentais que realizou com alunos de 1º grau, da existência de um nível de maturidade – passível de medida – como requisito para a aprendizagem da leitura e escrita (MORTATTI, 2000, p.147).

A ênfase na subordinação do aprendizado em relação à maturação psicológica trouxe como consequência a classificação das crianças de acordo com o nível de maturidade. O professor, conforme o resultado obtido nos *Testes ABC*, deveria determinar o tipo de trabalho necessário a cada um de seus alunos, remetendo a *priori* a questão do método ao segundo plano.

Num primeiro momento, poderíamos acreditar que a pouca importância atribuída por Lourenço Filho aos métodos de alfabetização configura uma espécie de negação do tecnicismo. No entanto, numa análise mais detalhada dos postulados do autor, percebemos que, por mais que não apresente um método de alfabetização como proposta, sua formulação acerca da alfabetização subordinada à maturação *amplia o tecnicismo educacional*. Ao classificar as crianças em níveis de maturidade, o autor fragmenta o ensino da leitura e da escrita em distintas etapas, que devem ser controladas e aplicadas conforme o resultado dos testes psicológicos. Dessa forma, introduz-se na alfabetização o tecnicismo utilitarista e classificatório presente nos testes psicológicos baseados nos polos saúde X doença.

De acordo com Rey (2004), tratar da saúde significa, nesse modelo, classificar as patologias baseadas em conjuntos de sintomas enquadrados principalmente no DSM<sup>22</sup> III, DSM IV e agora o DSM V. A anormalidade fica assim embutida no comportamento aparente. Os “anormais” passam a ser os sujeitos que expressavam certos padrões de comportamento (REY, 2004, p.118-119).

Nas instituições de ensino, esse modelo de saúde mental se expressa

<sup>22</sup> Desde 1952 o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) vem sendo utilizado como o principal manual de classificação dos transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los. O DSM já teve quatro versões e a cada uma delas procede-se uma ampla revisão de conteúdo. Em 2013 deve ser lançado a quinta edição.



quando rotulações, sem nenhum embasamento, são proferidas não somente por psicólogos, mas também por diretores, professores e técnicos. Ao encontrar um aluno “bagunceiro”, todos se acreditam aptos para classificá-lo como hiperativo e encaminhá-lo ao psiquiatra. Eis a sociedade da medicalização.

As formulações de Lourenço Filho, ancoradas no modelo biomédico de saúde mental, alinham-se ao período de 1964 a 1985, conhecido como Ditadura Militar. O momento foi caracterizado principalmente pela modernização acelerada da estrutura produtiva às custas do endividamento externo. Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei 5692/71, torna, de maneira compulsória, todo currículo do segundo grau em técnico-profissional, demonstrando o desejo militar de formar mão-de-obra por meio de um ensino com bases técnicas e científicas.

No que se refere à alfabetização, o reflexo da modernização acelerada demandou teorias técnicas e científicas que solucionassem a curto prazo os problemas dos altos índices de analfabetismo. O espírito da época, caracterizado pela necessidade imediata de acelerar o progresso social, tomando, para isso, os avanços da ciência positivista, impôs para o campo da alfabetização a adoção de teorias tecnicistas.

A perspicácia de Lourenço Filho em buscar a interlocução - num tom objetivo e “técnico” que não pretende polêmicas, mas superação da tradição herdada e homogeneização controladora da pluralidade do presente -, tanto com os “entendidos” quanto com os “aplicadores”; sua sintonia com as ideias renovadoras e os anseios políticos, sociais e culturais brasileiros desse momento histórico; a autoridade catalisadora e o prestígio de uma trajetória profissional de administrador, intelectual e professor, que se apresenta como exercendo influências, mas não passível de recebê-las; a argumentação cerrada e rigorosamente fundamentada que confere pioneirismo e cientificidade a *Testes ABC*; a recorrente e auto-referenciada propaganda que contribui para a rápida disseminação do livro e que demanda a incorporação de acréscimos atualizadores, que só fazem ressaltar e referendar seu substrato inabalável; a autonomização do material para aplicação; enfim, esse conjunto de aspectos é indicador do esforço e empenho em se conferir a *Testes ABC* o sentido hegemônico de ato fundador de um discurso científico e de uma prática racionalizadora relativamente ao ensino e aprendizado da leitura e escrita (MORTATTI, 2000, p.213-214).

Com o fim da Ditadura Militar, em meados da década de 1980, acompanhando o espírito de democratização da sociedade brasileira, a relação

professor-aluno passa a ser pautada como um princípio pedagógico, almejando uma relação mais igualitária. As cartilhas se tornam fora de moda, sendo as principais acusadas pelo “fracasso” da escola na alfabetização das crianças. Como correlato teórico-metodológico, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, inspirado na pesquisadora argentina Emilia Ferreiro.

Assim como os escolanovistas, os construtivistas deslocam o eixo das discussões do método para o processo de aprendizagem da criança. Inicialmente, propõem não um método novo, mas um novo conceito sobre alfabetização, pregando o abandono das cartilhas e “métodos tradicionais”<sup>23</sup>. Destacam a capacidade da criança em construir seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo atitudes e habilidades como autonomia, auto-avaliação contínua e criatividade. Partem do pressuposto de que a aprendizagem passa pela mediação da ação e de que todo conhecimento supõe uma reconstrução por parte do indivíduo. O respeito às diferenças e a valorização do conhecimento que o estudante traz de sua realidade concreta, de seu cotidiano, ganham importantes proporções nos métodos com base construtivista.

No que se refere à alfabetização, para os construtivistas, esta consistiria num processo marcado pelas interações sociais e pelas experiências da criança aprendiz com as práticas do ler e escrever. Quanto mais contato com livros, textos, lápis e papéis a criança tiver, seja na escola ou fora dela, mais fértil será o terreno para a alfabetização. Essa experiência, mesmo considerada no âmbito social, ocorreria de forma individual, sendo, portanto, cada criança portadora de um ritmo próprio. O desenvolvimento individual dependeria, dentre outras coisas, da maturação psicológica e da sucessão de contradições e conflitos cognitivos que a criança passaria ao longo de sua interação com as práticas de leitura e escrita. Ao professor caberia o cuidado para não intervir autoritariamente nos processos individuais de aprendizagem. Sua função seria uma espécie de auxiliar, que forneceria as ferramentas necessárias, respeitando os ritmos de cada criança, para que elas se apropriem, por conta própria, da leitura e da escrita<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> O termo “método tradicional” foi empregado pelos próprios construtivistas para divulgar a ideia de um método arcaico, tradicional, velho e ultrapassado. Dessa forma, aquilo que vem depois do “tradicional” seria inovador e revolucionário.

<sup>24</sup> Para entender a crítica a um ensino pautado exclusivamente no cotidiano dos alunos, ver Duarte (2000), Klein, (2000) e Rossler (2006).

O discurso construtivista navegou a ventos fortes sob o argumento de melhora dos índices de aproveitamento dos alunos em sala de aula, que no contexto de redemocratização do país estavam muito abaixo do esperado. Podemos dizer que o momento de maior ascensão - e consequentemente institucionalização - do construtivismo no Brasil ocorreu com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - 1ª a 4ª série*, em 1997.

Depois disso, passou a influenciar diretrizes municipais, políticas pedagógicas, livros didáticos, currículos para formação de professores e produziu efeitos no interior das escolas. Embora não possuísem força de lei, os PCNs tinham (e ainda têm) um peso considerável, pois consistem numa série de volumes distribuídos a todas as escolas do país como recomendação pedagógica. Além disso, eles inspiraram (e continuam inspirando) diversos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) de escolas municipais e estaduais, cursos de capacitação continuada, currículos de cursos universitários para formação de professores, livros didáticos etc.

Mas afinal, como os PCNs definem o construtivismo?

Por muito tempo a pedagogia focou o processo de ensino no professor, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano. Hoje sabe-se que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza.

A busca de um marco explicativo que permita essa ressignificação, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para muitos dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista.

A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem.

A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas idéias para desenvolver e conceitualizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e à prática educativa.

O núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao

---

reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando essa convergência (BRASIL, 1997, p.36).

Conforme a citação acima, o construtivismo presente nos PCNs é oriundo de diversas correntes psicológicas, destacando a “psicologia genética”, a “teoria sociointeracionista” e as “explicações da atividade significativa”, remetendo a autores como Piaget, Vygotski e Ausubel. A ideia principal do construtivismo apresentado nos PCNs, com fundamentação em teóricos de distintas correntes da psicologia, é defender a importância da aprendizagem enfocando a atividade construtiva do aluno.

De acordo com o professor e pesquisador Nilton Duarte (2000), o texto dos PCNs estaria fundamentado “por um grupo de teorias psicológicas muito distintas e até conflitantes em pontos fundamentais” (DUARTE, 2000, p.61). Para ele, o ecletismo do documento justifica-se para embasar teoricamente o lema “aprender a aprender”, afinando as políticas nacionais de alfabetização com os princípios internacionais, presentes principalmente no “relatório da comissão internacional da UNESCO, conhecido como Relatório Jacques Delors, presidente da comissão” (DUARTE, 2000, p.44).

A importância em adaptar a educação brasileira nos termos internacionais, segundo o autor, deve-se principalmente à adequação do Brasil aos moldes ditados pelo capitalismo mundializado. Essa adequação seria, antes de mais nada, um processo de desregulamentação do mercado interno, deixando o caminho livre para os ditames do capital internacional.

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, como foi visto, uma educação que forme trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. Há que se difundir a idéia de que o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são conseqüências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos, com seus conteúdos ultrapassados, seus recursos pedagógicos obsoletos, com professores sem iniciativa própria, sem criatividade e sem espírito de trabalho coletivo e ainda uma comunidade de pais que não arregaça as mangas para trabalhar em permanente mutirão de recuperação e preservação das escolas do bairro. Assim, o discurso sobre a educação

possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação (DUARTE, 2000, p.47-48).

Duarte (2000), dessa forma, defende a relação entre educação e sociedade, ou seja, a não autonomia de diretrizes, leis e teorias educacionais com relação às demandas do sistema produtivo. Para o autor, a teoria construtivista materializada nos PCNs só foi possível devido ao contexto sociopolítico de redemocratização do país, ganhando força principalmente por meio do discurso “aprender a aprender”, afinando-se, assim, às demandas do mercado internacional, com a educação de trabalhadores que se adaptem facilmente à dinâmica de mundialização do capital<sup>25</sup>.

Assim como Duarte, Miranda (1999) e Rossler (2006) concordam que o ideário construtivista teria ampla repercussão na educação por atender às necessidades geradas pelas novas transformações produtivas. Klein (2000) argumenta que o pensamento de Emília Ferreiro chega ao Brasil num contexto em que a questão do fracasso escolar e o papel da educação na transformação da sociedade apontavam para uma crítica às teorias liberais, por isso o construtivismo teria encontrado uma multidão de adeptos ao assumir o discurso de uma teoria crítica transformadora. Enfim, diversas são as tentativas de explicar o fenômeno do “boom construtivista<sup>26</sup>” no Brasil, ora enfatizando a resposta prática para a questão do que fazer na sala de aula, ora relacionando a teoria ao contexto sociopolítico e econômico da época de seu surgimento. O que todas elas concordam é que o construtivismo brasileiro foi caracterizado por uma mistura de distintas teorias e pregou a radicalização da autonomia dos processos de aprendizagem por parte das crianças, materializando-se, no âmbito da realidade das salas de aulas, em verdadeiros “modismos construtivistas<sup>27</sup>”.

<sup>25</sup> A contextualização da teoria construtivista serve de justificativa para Duarte (2000), logo em seguida, apresentar crítica às traduções de textos de Vygotski que o vinculam a teorias construtivistas e pós-modernas. Para o autor, o propósito de Vygotski, juntamente com Luria e Leontiev, era a construção de uma teoria psicológica verdadeiramente marxista, opondo-se, em muitos casos, à teoria construtivista de Jean Piaget.

<sup>26</sup> “Boom construtivista” é uma expressão cunhada por Rossler (2006) para ilustrar a rápida ascensão da influência construtivista em leis, decretos, diretrizes e práticas pedagógicas no Brasil.

<sup>27</sup> O “modismo construtivista” é um termo utilizado por Duarte (2006) para designar os modelos, métodos e práticas atuais que utilizam alguns princípios epistemológicos piagetianos para negar a importância do ensino, do conhecimento científico e do papel do professor. Dessa forma, a sala de

Entender o contexto de surgimento do construtivismo no cenário nacional, bem como suas premissas teóricas e implicações pedagógicas, é fundamental para apresentação adequada do discurso fonocentrista, pois o construtivismo é, sem dúvida, o principal interlocutor dos defensores do método fônico. Aliás, o ressurgimento do método fônico na arena político-pedagógica só vem se tornando possível pelo vácuo deixado pelo construtivismo na alfabetização nos últimos anos. Quando os construtivistas dialogaram com o método tradicional e se firmaram como recomendação pedagógica oficial, prometeram melhorar os índices de alfabetização nas escolas, mas não é bem isso que a realidade tem mostrado<sup>28</sup>. Essa situação construiu um fértil terreno para o aparecimento de propostas pedagógicas que se contrapuseram às recomendações pedagógicas oficiais atuais.

## 2.2 O DISCURSO FONOCENTRISTA

Uma determinada teoria ou método, quando surge num determinado cenário, desenvolve-se necessariamente considerando o contexto político-ideológico e dialogando com outras teorias ou métodos existentes naquele contexto. Um dos mais importantes filósofos da linguagem do século XX, o soviético Mikhail Bakhtin, escreveu, em *Gêneros do Discurso*, sobre a importância do contexto social e das outras obras para o surgimento de uma determinada obra. Segundo o autor, “a obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem” (BAKHTIN, 2006, p.279). Em outras palavras, a obra (ou o método) é uma réplica de um diálogo científico ou literário, que responde às obras existentes antes dela e espera uma resposta dos interlocutores posteriores.

No caso das publicações fonocentristas, vemos que elas estão repletas de respostas ao construtivismo e também aos que criticam o método fônico. O interlocutor construtivismo, mesmo quando não explicitado, está presente na maior

---

aula passa a ser pautada pela vontade e interesse da criança e o ensino se limita ao alcance da experiência prática.

<sup>28</sup> Da mesma maneira que, no passado, os construtivistas culpabilizaram o método tradicional de ser o responsável pelos baixos índices de desempenho dos alunos e, pela simples mudança de fundamentação teórica das políticas educacionais, prometeram melhorar a situação, hoje são alvos dos mesmos ataques pelos defensores do método fônico.

parte dos enunciados e adquire um papel relevante para a compreensão adequada da teoria que fundamenta o método fônico. Ou seja, o contexto histórico, bem como o diálogo com seu interlocutor, faz parte, mesmo que por negação, da teoria fonocentrista e, sem eles, talvez esta não tivesse o fundamento atual. Portanto, é importante compreender o construtivismo para compreender o terreno no qual se insere o método fônico, para saber como responde ao seu principal interlocutor e qual demanda deixada pelos construtivistas o método fônico pretende responder.

Seguindo o mesmo espírito dialógico, que busca dar voz a seu interlocutor, destacamos a seguir dois dos mais relevantes escritos fonocentristas em âmbito nacional, tomando-os como base para apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o método fônico. Esperamos, dessa forma, dar voz, em termos bakhtinianos, ao nosso interlocutor, e, no momento seguinte, estabelecer um debate responsável com essas proposições. A partir de agora, na tentativa de preservar integralmente o pensamento dos autores, lançaremos mão de citações um pouco mais longas.

O primeiro escrito que destacamos é *Problemas de Leitura e Escrita*, publicado pela primeira vez no ano de 2000<sup>29</sup>, pelo casal Alessandra e Fernando Capovilla, que retoma a questão do método como o centro organizador da alfabetização. O livro é resultado da tese de doutoramento da primeira autora, sob supervisão do segundo. Conforme verificamos no início desse capítulo, ao longo da história da alfabetização no Brasil, o *método* sempre esteve em pauta, seja por meio de teorias que o consideravam como o mais importante preditor de eficiência ou por teorias que negavam a sua importância. A publicação de *Problemas de Leitura e Escrita* recoloca o método na ordem do dia e, por isso mesmo, constitui-se como um “marco na alfabetização brasileira”, de acordo com os próprios autores (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2003, s/p).

De fato, após essa publicação, diversas outras ganharam espaço no mercado editorial, sendo talvez a mais significativa delas o *Relatório Final do Grupo de Trabalho; Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, publicado pela primeira vez em 2003<sup>30</sup>, como resultado do *Painel Internacional de Especialistas em*

<sup>29</sup> Estamos utilizando no presente trabalho a 3ª edição do livro, publicada em 2003.

<sup>30</sup> A segunda edição do relatório data de 2005, publicado como livro pela Memnon - editora voltada a publicações na área da fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia normalmente com base na

*Alfabetização Infantil*, composto por especialistas nacionais e estrangeiros<sup>31</sup>, todos vinculados à teoria fonocentrista, apresentado durante o seminário *O Poder Legislativo e a alfabetização infantil: os novos caminhos*, organizado pela Câmara dos Deputados.

A publicação desse relatório, por se tratar de um documento oficial construído no interior do poder legislativo federal, resultou, sem dúvida, em maior visibilidade ao método fônico, que passou a influenciar diretrizes curriculares municipais<sup>32</sup>, cavar notícias em jornais de grande circulação<sup>33</sup>, render palestras e simpósios a seus defensores<sup>34</sup> e, assim, se afirmar definitivamente como uma proposta reconhecida em âmbito nacional.

Quanto ao conteúdo, os “novos caminhos” apresentados pelo relatório podem ser sintetizados pela substituição da influência construtivista pela fonocentrista nas recomendações pedagógicas oficiais, em especial àquelas contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – 1ª a 4ª série* – de 1997. Segundo análise dos autores, uma postura eminentemente política e ideológica teria levado o construtivismo, com sua eficiência questionável, a fundamentar a alfabetização no Brasil. Em contraposição, o método fônico estaria acima da ideologia e interesses políticos e seu único compromisso seria com a mais avançada ciência cognitiva sobre alfabetização, que fora desenvolvida nos países mais avançados do mundo (BRASIL, 2005, p.72).

Os autores comparam o Brasil com outros países que também adotaram no passado o construtivismo e, por isso, tinham baixos índices de desempenho em alfabetização. Esses países mudaram o método recomendado para o fônico, passando, depois disso, a melhorar seus resultados nas pesquisas de rendimento de alunos. O caso da Inglaterra demonstra essa melhora: em 1996 o país contava

---

teoria fonocentrista.

<sup>31</sup> Marilyn Jaeger Adams (EUA), Roger Beard (Inglaterra), Fernando Capovilla (Brasil), Cláudia Cardoso-Martins (Brasil), Jean-Emile Gomberg (França), José Morais (Bélgica) e João Batista Araújo e Oliveira (Brasil).

<sup>32</sup> CURITIBA (2006).

<sup>33</sup> ANTUNES (2006); CASTRO (2008); MARTINS (2008); MENEZES (2003a, 2003b); SCHUWARTSMAN (2009).

<sup>34</sup> CAPOVILLA (2011).



com 45% de seus alunos da 4ª série abaixo dos níveis mínimos em desempenho em leitura e abaixo das médias internacionais.

A partir de 1997, com a *National Literacy Strategy*, começaram a ocorrer notáveis mudanças nas práticas de ensino, incluindo o uso do método fônico e o estímulo a práticas orientadas de leitura e uso do tempo em sala de aula. Poucos anos depois, a porcentagem de alunos abaixo do mínimo caiu de 45% para 20% e, em 2001, a Inglaterra passou a ocupar o 3º lugar no *ranking* internacional de desempenho em leitura, comparativamente a 35 outros países (BRASIL, 2005, p.19, *grifos dos autores*).

O exemplo supracitado ilustra como diversas mudanças nas práticas de ensino, associadas à adoção do método fônico nas escolas, podem melhorar a colocação do Brasil no *ranking* internacional de desempenho em leitura. Além da Inglaterra, a França e os Estados Unidos<sup>35</sup> também são citados como países que adotaram o método fônico e melhoraram seus índices de alfabetização. Do outro lado da tabela, o Brasil, que ainda recomenda a utilização do construtivismo, ocupou o último lugar dentre os 32 países que participaram do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), promovido em 2001 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (BRASIL, 2005, p.109).

Essa disparidade entre países que adotam o método fônico e países que adotam o construtivismo seria causada principalmente pelo grau de cientificidade que apoia suas respectivas recomendações nacionais para alfabetização. Enquanto o método fônico tomaria como base as pesquisas que “obedecem às mesmas regras aplicáveis às demais ciências experimentais, como a física e a biologia”, cujo princípio de sucesso em leitura “possui força equivalente à do conceito de gravitação em física”, o construtivismo estaria calcado no “mundo da especulação e do amadorismo”, acreditando que basta deixar livros em torno das crianças que a leitura e a escrita desenvolve-se naturalmente (BRASIL, 2005, p.18).

Ao se contraporem a essa premissa construtivista, de que a alfabetização ocorre espontaneamente, os autores do relatório afirmam que aprender a ler não é um evento natural no mesmo sentido que aprender a falar. Trata-se, segundo eles, “de uma atividade especificamente humana, que não deriva, pelo menos diretamente, de nenhuma capacidade inata que possa ser ativada a partir de mera

---

<sup>35</sup> Em *Problemas de Leitura e Escrita* (2003) acrescentam ainda a Dinamarca.

exposição a materiais escritos” (BRASIL, 2005, p.23). Diferentemente da proposta construtivista, que pressupõe a maturação psicológica e a construção e reconstrução do conhecimento por parte da criança, no método fônico é a habilidade em decodificação grafo-fonêmica ensinada pelo professor que ditará o ritmo da alfabetização.

Para entender o que querem dizer com “decodificação grafo-fonêmica” é necessário antes compreender a diferença entre o conceito de *leitura* do *objetivo da leitura*, pois, para eles, existe uma confusão causada pelos construtivistas quanto a essas duas esferas da alfabetização. Nesse sentido, conceituam que *ler* consistiria na capacidade de extrair a pronúncia e o significado de uma palavra a partir de sinais gráficos, já o *objetivo da leitura* seria compreender o que está escrito. Haveria então uma fase anterior à compreensão do texto, chamada de decodificação fonológica (no caso da leitura) e codificação fonológica (no caso da escrita).

A capacidade de ler envolve não apenas habilidades de decodificação, mas requer enorme quantidade de informações sobre semântica, sintaxe e pragmática da língua. Conquanto esteja embutido num contexto de múltiplos objetivos e propósitos, o primeiro estágio de aquisição da leitura (isto é, aprender a ler) refere-se precipuamente ao desenvolvimento da capacidade de identificar as palavras com eficiência e precisão. O reconhecimento de palavras é necessário para a compreensão da leitura. Ele deve ser o foco de programas de alfabetização. Outras competências e habilidades relacionadas com a compreensão de leitura devem ser o foco prioritário dos anos subsequentes do ensino da língua materna (BRASIL, 2005, p.23).

Os primeiros anos da alfabetização seriam, dessa forma, dedicados à identificação de palavras por meio da decodificação automática de grafemas em fonemas e vice-versa, enquanto os anos posteriores, aí sim, teriam como foco a compreensão do sentido do que está escrito. Essa ênfase que atribuem à decodificação grafo-fonêmica teria duas justificativas, a primeira seria *prático-experimental*, baseada em pesquisas que denotariam o desenvolvimento da escrita na vida da criança, e a segunda seria *cultural-evolutiva*, fundamentada na história da linguagem escrita ao longo da história da humanidade.

Começaremos explicitando a segunda justificativa, a cultural-evolutiva, de acordo com os fonocentristas. A escrita ao longo da história da humanidade foi sendo aperfeiçoada, culminando na relação desta com a fala, ou seja, na decodificação de fonemas em grafemas. Os primeiros registros escritos eram feitos

sobre argila úmida e eram inicialmente representações pictóricas, ou desenhos, do mundo. Depois, em aproximadamente 3 mil anos a.C., esses pictogramas foram substituídos pelos ideogramas, que seriam uma espécie de representação estilizada e padronizada dos objetos.

Os primeiros sistemas silábicos datam de 2.800 a.C. e surgiram pela necessidade de representar os sons da fala em vez de objetos em si, pois a comunicação “baseada exclusivamente em desenhos ou imagens que devem ser processados pela via exclusivamente visual-semântica padece da falha de polissemia, ou seja, de multiplicidade de significados possíveis de atribuição às figuras” (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2003, p.04). Além disso, outra contribuição da evolução da escrita para o sistema silábico diz respeito aos conceitos abstratos, que passaram a ser representados com maior clareza. Posteriormente, com o aperfeiçoamento do sistema silábico surgem em aproximadamente 1.500 a.C. os primeiros alfabetos, mas ainda com representação apenas dos sons consonantais. Por fim, a introdução de vogais no alfabeto fenício (consonantal) foi feita pelos gregos no início do primeiro milênio a.C..

Como podemos perceber, a história da escrita progrediu dos pictogramas aos ideogramas, destes aos silabários e, por fim, ao alfabeto. O método fônico, ao apresentar a decodificação grafo-fonêmica como o centro da alfabetização, estaria, dessa forma, associado ao mais alto grau de evolução da escrita. Enquanto os métodos ideovisuais<sup>36</sup>, ao contrário, ainda estariam presos aos limites do sistema de ideogramas.

Quanto à justificativa prático-experimental, os pesquisadores Capovilla & Capovilla (2003) argumentam que “o modelo de evolução da escrita ao longo da evolução cultural da humanidade parece se repetir na ontogênese, durante o processo de alfabetização” (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2003, p.10). Em outras palavras, o que eles estão dizendo é que a criança, durante seu percurso de alfabetização, também passa por distintas fases de relação com a escrita, coincidindo com as fases de evolução da escrita na história da humanidade. Essas fases são apresentadas pelos autores com base em Morton (1989), sugerindo que o

<sup>36</sup> O método ideovisual ou global foi criado por Ovide Decroly (1871-1932) e tem por característica o reconhecimento global de frases significativas para a criança, enfatizando a compreensão do sentido do texto em detrimento da decodificação e oralização na alfabetização (DECROLY, 1929). O construtivismo é caracterizado pelos fonocentristas como um método ideovisual ou ideográfico.

processo de alfabetização ocorreria na seguinte ordem:

- a) *Leitura logográfica*: As crianças tratam as palavras como se fossem desenhos e usam pistas contextuais em vez de decodificação alfabética;
- b) *Escrita logográfica*: As crianças adquirem um vocabulário visual de palavras, incluindo seus próprios nomes, mas não são influenciadas pela ordem em que as letras aparecem nas palavras, exceto pela letra inicial;
- c) *Escrita alfabética*: As crianças tornam-se capazes de fazer acesso à representação fonológica das palavras, bem como de isolar fonemas individuais e de mapeá-los nas letras correspondentes. Contudo, de modo a poder fazê-lo, elas precisam conhecer as correspondências entre os grafemas e os fonemas;
- d1) *Leitura alfabética sem compreensão*: As crianças tornam-se capazes de converter uma sequência de letras em fonemas; contudo elas ainda são incapazes de perceber o significado que subjaz à forma fonológica que resulta da decodificação fonológica;
- d2) *Leitura alfabética com compreensão*: As crianças tornam-se capazes de decodificar tanto a fonologia quanto o significado da palavra. Elas fazem acesso ao significado ouvindo a retroalimentação (i.e., *feedback*) acústica que resulta do processo de decodificação fonológica;
- e) *Leitura ortográfica*: As crianças tornam-se capazes de ler por reconhecimento das unidades morfológicas, ou seja, passando a fazer acesso direto ao sistema semântico;
- f) *Escrita ortográfica*: As crianças tornam-se capazes de escrever usando um sistema léxico-grafêmico que dá conta da estrutura morfológica de cada palavra (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2003, p.11, *grifos dos autores*)

De acordo com esse modelo, a criança inicialmente trataria as palavras como se fossem desenhos, posteriormente entenderia que as palavras escritas não são desenhos diretos dos objetos, mas sim desenhos das representações (falas) dos objetos.<sup>37</sup> Para conseguir decifrar adequadamente essas representações da fala, faltaria à criança o aprendizado das correspondências entre grafemas e fonemas. Passo esse, de decodificação puramente automática sem compreensão, que caberia à fase de alfabetização nas escolas. A próxima etapa, então, seria aprender a decodificar tanto a fonologia quanto o significado das palavras, para, por fim, se tornar capaz de ler e escrever acessando diretamente o sistema semântico, sem

<sup>37</sup> Essa qualidade da escrita, como representação da representação, ou seja, como representação do som da fala, como uma qualidade de segundo grau de representação simbólica, foi apresentada no primeiro capítulo, com fundamento em Vygotski. No entanto, os fonocentristas limitam-se em dizer que a escrita é uma representação da fala e não avançam, do mesmo modo que Vygotski, para caracterizá-la como uma representação direta conforme a criança vai se apropriando da linguagem escrita. Em outras palavras, os fonocentristas desconsideram que quanto mais a criança se apropria da linguagem escrita mais esta passa a representar diretamente os objetos, diminuindo a influência do elo intermediário – a linguagem oral.

necessariamente precisar decodificar palavra por palavra.

Cabe ressaltar que, quando uma nova estratégia se desenvolve, a anterior não desaparece, mas o seu uso e sua importância diminuem. A depender da situação, do objeto a ser lido, uma estratégia pode ser mais eficaz que a outra. A logográfica, por exemplo, é útil para ler sinais de trânsito, marcas e logotipos, a fonológica para ler palavras novas e a lexical para ler palavras polifônicas ou irregulares. Cada fase tem uma utilidade para o leitor proficiente, se qualquer uma delas não for bem desenvolvida com o auxílio do método escolar, certamente trará consequências para a habilidade de leitura e escrita.

No estágio logográfico, como a criança ainda não faz decodificação grafo-fonêmica, mas apenas reconhecimento visual de um pequeno conjunto de palavras familiares, ao encontrar palavras novas, ela tende a procurar adivinhar seu significado, e comete trocas na leitura. No estágio alfabético, como a criança só lê por decodificação grafo-fonêmica estrita, ela tende a regularizar a pronúncia de palavras cuja grafia é irregular e, assim, a não entender o significado daquelas palavras. É só no estágio ortográfico, depois que a decodificação grafo-fonêmica se tornou automática, rápida e baseada em unidades de reconhecimento visual maiores (os *logogens*), em que a criança já pode fazer acesso a um léxico mental, que ela lê palavras irregulares sem erro (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2003, p.12, *grifo dos autores*).

Assim, percebe-se que o último estágio é o ortográfico, quando as palavras já estariam memorizadas em um acervo (léxico) mental, cabendo à criança não mais decodificar palavra por palavra, mas sim acessar essas palavras diretamente. O critério de entrada de uma determinada palavra no léxico seria o grau em que sua forma visual é conhecida. Porém, no decorrer de uma leitura, quando a criança se depara com uma palavra pouco conhecida ou uma pseudopalavra, que ainda não faça parte de seu léxico, ela deve ser decodificada fonologicamente usando a estratégia anterior.

Existem ainda palavras que são armazenadas diretamente pelo léxico sem passar antes pela fase de decodificação fonológica, são as chamadas palavras irregulares. A palavra *casa*, por exemplo, em que a letra “s” soa como /z/ porque está entre duas vogais, se passasse pela decodificação fonológica poderia levar a erros de regularização grafo-fonêmica, por isso ela só pode ser lida diretamente pelo acesso ao léxico. Apesar disso, segundo os fonocentristas, mesmo considerando o grande número de palavras irregulares na língua portuguesa, a importância da

decodificação não diminui, visto que o leitor, mesmo depois de alfabetizado, continua se deparando com palavras desconhecidas. De acordo com Capovilla & Capovilla (2003), um aluno de quinta série encontra cerca de 10.000 novas palavras em um ano. “Deste modo, a decodificação fonológica permite que o léxico ortográfico dos leitores seja gradualmente expandido” (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2003, p.26).

Além da decodificação grafo-fonêmica, outra habilidade, que se liga à primeira, exaltada pelos defensores do método fônico, é a *consciência fonológica*. Ela se refere tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos. Nos termos dos próprios fonocentristas, consciência fonológica seria “a habilidade de prestar atenção aos sons da fala como entidades independentes de seu significado. A habilidade de reconhecer aliteração e rimas e a habilidade de contar sílabas nas palavras são alguns dos indicadores de consciência fonológica” (BRASIL, 2005, p.33). Estar consciente, portanto, de todas as divisões e subdivisões da fala, assim como conseguir inverter sua ordem, acrescentar fonemas e criar novas palavras, favorece a decodificação grafo-fonêmica e possibilita a compreensão do princípio alfabético. Aliás, é a partir da importância da consciência fonológica que os fonocentristas fundamentam boa parte do método fônico de alfabetização e sugerem uma série de atividades para desenvolvimento dessa habilidade.

Em *Problemas de Leitura e Escrita*, apresentam ao todo 39 atividades de rimas, aliterações, consciência de palavras, consciência de sílabas, síntese silábica, adição e subtração de sílabas, identidade fonêmica, consciência fonêmica, análise de fonemas, síntese de fonemas, troca de fonemas, análise e contagem de fonemas, adição e subtração de fonemas, contagem e manipulação de fonemas, inversão de fonemas e correspondência grafema-fonema que servem para intervir em dificuldades de consciência fonológica. Por se tratar de uma extensa parte do livro, não caberia nesse momento um relato detalhado de todas as atividades, por isso, apresentaremos apenas um dos exemplos, aquele programado para intervir na correspondência grafema-fonema (atividade 39):

[Mostrar cada grafema e relacioná-lo ao fonema (instrução de correspondência letra-som)].

a) Apresentar as letras na lousa e dizer respectivos nomes e sons, e pedir às crianças para repeti-los. Podem ser apresentadas uma ou duas letras a

cada dia. As letras já aprendidas devem ser revisadas nos dias seguintes.  
 b) Colocar as letras dentro de um Cubo Táctil e pedir para cada criança retirar uma letra e dizer qual é seu nome e seu som, e então falar uma palavra que começa com aquele som (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2003, p.118).

Em resumo, a cada dia o professor deve apresentar uma ou duas letras aos alunos, pedindo para que esses repitam os sons correspondentes. Quando todas as letras forem apresentadas, o professor as coloca num recipiente (Cubo Táctil) e pede para cada criança retirar uma letra. Ao fazer isso ela repete o som da letra e fala uma palavra que começa com aquele som. Em sua essência, como podemos ver, trata-se de um exercício de repetição das letras e seus sons, propiciando a memorização dessas correspondências por parte dos alunos. A soletração, conforme o exercício sugerido, apresenta-se como uma espécie de treino de decodificação, em que a criança, ao repetir o som correspondente à grafia da letra, memoriza a correspondência.

Outro tipo de exercício bastante sugerido para modelar a correspondência entre fonemas e grafemas, com ênfase na escrita correta, são as conhecidas cópias e ditados. Os fonocentristas acreditam que, ao treinar a escrita de palavras, seja copiando-as da lousa ou então transcrevendo-as por meio do ditado do professor, a criança, além de treinar a decodificação grafo-fonêmica, aprende também aspectos mais básicos como a caligrafia e a mecânica da língua, como pontuação, uso de maiúsculas e minúsculas, acentuação, direção do texto etc.

Segundo os autores do relatório, os exercícios de caligrafia, assim como as cópias e ditados, adquirem um importante papel na alfabetização, pois a partir deles desenvolve-se a fluência na escrita e assegura a legibilidade. A escrita correta do alfabeto envolveria observação, controle e coordenação manual, pois o uso de formas particulares de escrita, como a cursiva, por exemplo, necessitaria de muita prática. “Para que possa prestar atenção à escolha de palavras e significados, a criança precisa primeiro adquirir fluência para escrever – daí a necessidade de instilar bons hábitos e técnicas de escrita, inclusive pelo ensino sistemático da caligrafia” (BRASIL, 2005, p.45).

O treino de leitura tem um objetivo muito bem delimitado na interpretação dos fonocentristas. Segundo eles, seria importante que a criança desde cedo se concentrasse em leituras para adquirir um vasto vocabulário, ou seja, apresenta-se à

memória o maior número de significados de palavras. Quanto mais o aluno progride nas séries escolares, mais os livros didáticos e materiais escolares exigiriam o domínio do vocabulário, que seria essencial para permitir a compreensão do texto. A base para a boa compreensão repousaria na quantidade de palavras e seus significados armazenados nas memórias das crianças. Apesar do vocabulário não depender exclusivamente da leitura, assim como não depende necessariamente da escola para ser ampliado, o treino em leitura poderia contribuir fortemente para sua ampliação, por isso o professor das séries subsequentes à alfabetização deveria estar atento a essa habilidade (BRASIL, 2005, p.47).

Quando se referem à *compreensão*, os defensores do método fônico não mais estão falando de uma competência da fase de alfabetização. Para eles, conforme já abordado anteriormente, essa etapa do ensino diz respeito ao *objetivo da leitura* e não da leitura propriamente dita, por isso ela é tarefa das fases subsequentes à alfabetização. É importante destacar que não consideram a fase da *compreensão* como completamente dissociada da tarefa de alfabetização. Muito pelo contrário, segundo eles, a alfabetização, quando bem aproveitada, isto é, quando possibilita ao aluno adquirir habilidade em consciência fonológica e decodificação automática de grafemas em fonemas e vice-versa, auxilia em muito a capacidade de compreensão do aluno. Apesar disso, a compreensão deve ser explorada como foco principal em fases posteriores à da alfabetização.

Se os alunos lutam para decifrar as palavras (deficiência de decodificação e de automatização na identificação das palavras) ou para entender seu significado (deficiência de vocabulário), ficam sem reserva na memória e na capacidade de processamento para poder estabelecer as relações entre as palavras no contexto do texto, e acabam se perdendo (BRASIL, 2005, p.49).

Desse modo, então, para que o aluno estabeleça as relações entre as palavras no contexto do texto, ou seja, compreenda a mensagem do texto, é necessário que antes, ainda durante a fase de alfabetização, tenha sido habilitado na proficiência de decodificação e automatização na identificação de palavras e, posteriormente, tenha adquirido um vasto vocabulário. Percebemos, assim, que a alfabetização é fundamental para as fases seguintes do ensino escolar, sem a habilidade de decodificação os alunos correm o risco de não prosseguirem em seus estudos.



Os autores do relatório vão além, chegam a dizer que a alfabetização inadequada afeta a trajetória do aluno de nível socioeconômico mais baixo de maneira *irreversível*, impossibilitando sua continuidade nos estudos (BRASIL, 2005, p.10). A alfabetização, dessa forma, seria a fase que delimitaria grande parte do sucesso ou insucesso dos alunos em matéria de leitura e escrita. Aquele aluno que, por alguma circunstância, não frequentou a escola nas fases iniciais ou então foi alfabetizado em escola que utiliza “métodos inadequados” estaria fadado ao insucesso para o resto da vida.

Com essa concepção de *compreensão* de texto, fortemente associada à decodificação automática, identificação de palavras e vasto vocabulário, os autores afirmam que seu método, o fônico, auxilia de maneira significativa no combate ao analfabetismo funcional. Segundo eles, o analfabeto funcional dedica muito tempo nas tarefas simples de decodificação, por isso não consegue liberar sua atenção para a tarefa de compreensão. Se o método de alfabetização propiciar ao aluno habilidade em decodificação automática, então sua atenção poderá se voltar para adquirir maior vocabulário e compreender o sentido do texto.

A decodificação é essencial no início do processo de alfabetização. Mas todos os professores já encontraram alunos que são capazes de decodificar textos sem compreendê-los. Ora, esses mesmos alunos compreendem os textos quando são lidos para eles. Por isso muitos professores desconfiam do ensino da decodificação, já que em muitos casos a falta de compreensão se deve a uma atenção excessiva a essas atividades. Esse desequilíbrio na gestão do tempo é normal no início do processo de alfabetização. Mas é anormal quando perdura. Nesse caso, a solução não consiste em abolir o ensino da decodificação, mas, ao contrário, *ensinar o aluno a ler automaticamente por meio do exercício repetido desse tipo de atividade* (BRASIL, 2005, p.37, *grifos nossos*).

Segundo o texto supramencionado, ao identificar um caso de analfabetismo funcional em sala de aula, um aluno que decodifica letras, frases e textos curtos, mas não compreende o sentido do que soletra, o professor não deve abolir o ensino de decodificação, mas, ao contrário, deve intensificá-lo. Esse modo de tratamento dos analfabetos funcionais consiste numa evidência científica que o Brasil vem ignorando sistematicamente. Assim como ignora os progressos da ciência, também o faz em relação aos dados de avaliações que deveriam servir para melhorar a qualidade da educação.

As avaliações deveriam servir para diagnosticar o problema, enquanto os conhecimentos científicos serviriam para auxiliar na solução destes problemas. Porém, de acordo com os autores, apesar de existirem instrumentos de avaliação como o SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), realizado há mais de quinze anos para diagnosticar falhas no desempenho dos alunos, o Brasil não vem conseguindo utilizar seus resultados para melhorar a qualidade da educação. Isso se deve porque o país ignora as evidências científicas que comprovam que o método fônico é superior ao construtivismo.

As avaliações de desempenho de alunos, quando aplicadas em âmbito nacional ou estadual, são importantes instrumentos para mapear possíveis problemas educacionais globais, como utilização de métodos inadequados, por exemplo. Quando aplicadas pelo professor em sala de aula, as avaliações podem auxiliar significativamente na orientação de atividades específicas para solucionar um problema detectado. Dessa forma, os fonocentristas propõem a intensificação dos testes tanto em âmbito global quanto no cotidiano da sala de aula, como forma de auxiliar o professor.

No intuito de conhecer a realidade do uso de testes nas escolas, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, responsável pela publicação da 1ª edição do relatório, enviou um questionário sobre o uso de testes a diversas instituições envolvidas na questão da alfabetização no Brasil. De todos os questionários enviados<sup>38</sup>, receberam retorno de 20 Secretarias Estaduais de Educação, oito Conselhos Estaduais de Educação, 37 Universidades Federais, três editoras de livros didáticos e três Secretarias Municipais de Educação de capitais. O resultado dos questionários apontou que o uso de teste padronizado para avaliar o desempenho dos alunos não é utilizado no país e, quando utilizado, o é de forma inadequada.

Dentre os respondentes, apenas uma Secretaria Estadual e uma Secretaria Municipal de Educação declaram utilizar testes ao final da 1ª série do Ensino Fundamental, mas os testes usados por essas secretarias não se qualificam tecnicamente dentro de critérios que permitam uma análise de seus resultados.

Tampouco existem dados, divulgados em publicações oficiais ou de outra

---

<sup>38</sup> O relatório não apresenta quantos questionários foram enviados e tampouco especifica quais exatamente foram as instituições que receberam.

forma, que permitam analisar diretamente os resultados de alunos ao final da 1ª série ou do 1º ciclo (que, em alguns sistemas de ensino, corresponde ao período da alfabetização) (BRASIL, 2005, p.108).

Além do questionário, que comprovou a não utilização dos testes, os autores do relatório revisaram documentos oficiais, como os PCN, Parâmetros para o Ensino da Língua Portuguesa, Parâmetros em Ação, materiais didáticos do Programa PROFA para capacitação em serviço de professores alfabetizadores e resoluções pertinentes do Conselho Nacional de Educação. O objetivo da revisão desses documentos foi analisar se há recomendação explícita do uso de testes e, se a resposta fosse positiva, como esses documentos recomendariam seu uso. O resultado apontou novamente que não há qualquer recomendação ou normatização de avaliações oficiais, o que dificultaria um diagnóstico mais preciso sobre os fatores que influem na deficiência do sistema educacional.

Diante dessa realidade, os fonocentristas recomendam que as políticas nacionais incluam o uso de “instrumentos e mecanismos para o diagnóstico precoce e tratamento de alunos com dificuldades especiais” (BRASIL, 2005, p.143), tanto em âmbito global, contemplando diagnósticos nacional e regionais, quanto em âmbito localizado, auxiliando o professor na sala de aula. Em entrevista publicada no *site* RedePsi em 2006, o articulador do fonocentrismo no Brasil, Fernando César Capovilla, argumenta sobre o uso de instrumentos de avaliação pelos professores:

Se dermos aos professores os instrumentos que eles precisam para avaliar estes alunos e às crianças os instrumentos para que possam aprender a ler, escrever e fazer o dever de casa a inclusão é possível. Estou fazendo pesquisas sobre isso há 25 anos e tenho todos os instrumentos. Basta o governo querer usar. Sou da USP, universidade pública e gratuita. Então, o instrumento do meu trabalho como pesquisador deve estar nas mãos do professor e compete ao governo pegar este material e dar para o professor. Mas o governo fala muito e deixa o professor desassistido. Não dá ao professor instrumento de avaliação, não dá a criança instrumentos de comunicação e espera que ela seja incluída. Como fazer isso? Por milagre? Não, por meio de pesquisa científica, de implantações tecnológicas (ANTUNES, 2006, s/p).

De acordo com Capovilla (2006), a presença de avaliações, testes e provas desde o início da formação, quando ainda no período de alfabetização, pode auxiliar os governos a optarem, com o auxílio de evidências científicas, adequadamente pelos melhores métodos de ensino. Da mesma forma, como meio para assistir os

professores em sala de aula, os governos devem fornecer a eles instrumentos reconhecidos para avaliar as crianças. Para o autor, com a avaliação precoce, é possível intervir em tempo hábil para evitar problemas futuros, como o aumento do índice de analfabetos funcionais no país, por exemplo.

Percebemos assim, que os fonocentristas não propõem apenas um método para trabalho estrito em sala de aula, mas, a partir do desenvolvimento da habilidade de decodificação grafo-fonêmica, segundo eles, estão concentrados nos problemas educacionais como um todo. Nesse sentido, a intensificação das avaliações institucionais pode diagnosticar possíveis problemas estruturais, como o uso de métodos de alfabetização inadequados, por exemplo. Vimos anteriormente que o combate ao analfabetismo funcional passa necessariamente pela habilidade em decodificar rapidamente grafemas em fonemas e fonemas em grafemas, pois, dessa maneira, o aluno pode liberar sua atenção para compreender o significado do texto, frase ou palavra. Isso decorre da diferença entre *ler* e o *objetivo de ler*, sendo que o primeiro significa decodificar grafemas em fonemas e diz respeito especificamente à tarefa da alfabetização, enquanto o segundo - objetivo de ler - se relaciona à compreensão daquilo que se lê e seria tarefa dos anos posteriores.

O Brasil, por ainda recomendar a utilização do construtivismo em documentos oficiais, está muito atrás de países como França, Inglaterra, Estados Unidos e Dinamarca, que adotaram explicitamente o método fônico depois de pesquisas comprovadamente científicas. Segundo os fonocentristas, enquanto as autoridades brasileiras continuarem negando as evidências científicas e, por uma postura estritamente política e ideológica, mantiverem a base construtivista de documentos oficiais, como os PCN, por exemplo, continuaremos a ter índices exorbitantes de analfabetos funcionais.

A tônica geral do relatório aponta que os construtivistas, como vimos, acreditam que basta manter livros em torno da criança que ela aprende naturalmente a ler e escrever, enquanto os defensores do método fônico, ao contrário, propõem um ensino dirigido às habilidades de decodificação grafo-fonêmica, consciência fonológica e vocabulário, lançando mão de estratégias como cópias, ditados, caligrafias, soletração e treinos de leitura e escrita. Em suma, a diferença é que no construtivismo a criança aprende (ou não) sozinha e no método

fônico ela se depara com exercícios orientados para o ensino da leitura e da escrita, sempre pressupondo a correspondência entre o som da fala e a escrita.

A representação da fala por meio da escrita, conforme abordado anteriormente, constitui-se como o final de uma cadeia de evolução cultural da escrita. No início a representação dava-se de forma direta, por representações ideográficas, posteriormente, conforme a sociedade evoluía, a escrita foi se aperfeiçoando até culminar na representação da fala. O método fônico, então, ao pregar o treino da correspondência entre grafia e fonema estaria alinhado a essa evolução cultural.

A evolução da escrita na vida da criança ocorreria no mesmo sentido, indo da forma logográfica, passando pela alfabética sem compreensão e alfabética com compreensão, até chegar à forma ortográfica, quando finalmente a criança é capaz de ler e escrever sem precisar decodificar palavra por palavra. Cabe ressaltar que um leitor proficiente utiliza as diferentes estratégias conforme a exigência da situação, no caso das placas de trânsito, marcas e logotipos a mais eficiente é a logográfica, para leitura de palavras novas ou pseudopalavras é ativada a fonológica e, por último, se precisar ler palavras polifônicas ou irregulares o leitor fará uso direto do léxico mental.

Os fonocentristas acreditam que a alfabetização não ocorre espontaneamente, a criança não aprende sozinha a fazer uso das estratégias supracitadas, por isso é fundamental a utilização de um método de alfabetização. E não pode ser qualquer método, deve-se adotar um método capaz de intervir na estratégia fonológica, pois é ela que determina a eficiência das demais.

É dessa maneira que o método novamente entra em pauta na história da alfabetização brasileira. Desde o “método João de Deus” ou “método da palavração”, com a publicação da *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, em 1876, em Portugal, as discussões sobre alfabetização guiaram-se pela questão do método, ora negando e ora afirmando a sua importância. Recentemente, no final do século XX e início do XXI, novamente nos deparamos com a tentativa de afirmação do velho e conhecido método fônico.

Apesar da explícita associação que seus defensores fazem com a “mais avançada ciência moderna”, a instrução fônica esteve em voga desde os primeiros

séculos de ensino de leitura e escrita. Conforme os próprios fonocentristas, “o método fônico propriamente dito, que preconiza o ensino sistemático e explícito das correspondências entre as letras e seus sons, nasceu provavelmente no século XVI, com educadores alemães” (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2003, p.217).

No Brasil, o método fônico é conhecido desde pelo menos o século XIX, momento considerado por Mortatti (2000) como a segunda etapa crucial na história da alfabetização no Brasil, quando, a partir desse instante, os métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico) foram veementemente criticados e combatidos por aqueles que propuseram e defenderam os métodos de marcha analítica (palavração, sentencição, historieta, conto).

E atualmente, com uma nova roupagem, assistimos à tentativa de seus defensores de recolocar o método fônico nas recomendações pedagógicas nacionais. Agora elegendo o construtivismo como alvo e prometendo tirar o Brasil da catastrófica posição de último lugar em pesquisas de desempenho de alunos em alfabetização.

### 2.3 UMA ANÁLISE DA RETÓRICA FONOCENTRISTA

Diante da apresentação do discurso fonocentrista, cabe a nós, nesse momento, analisar o método fônico e sua ascensão no cenário nacional, bem como discorrer sobre a questão-problema levantada ainda na introdução: a simples adoção do método fônico em diretrizes e recomendações pedagógicas oficiais seria suficiente para solucionar os problemas da alfabetização brasileira?

Quanto ao material fonocentrista, tomaremos como referência, não somente, mas principalmente, o *Relatório Final do Grupo de Trabalho; Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, por entendermos que foi após essa publicação que o método fônico ganhou corpo no cenário nacional. Utilizaremos, ainda, como referencial da teoria fonocentrista, a tese de doutoramento de Alessandra Capovilla, sob supervisão de seu marido Fernando Capovilla, que resultou na publicação do livro *Problemas de Leitura e Escrita*.

Considerando a pluralidade de concepções sobre alfabetização, poderíamos atribuir uma importância insignificante à publicação do relatório supracitado,

afirmando se tratar de mais uma das inúmeras teorias presentes no universo da ciência. No entanto, não é sem importância que tal publicação é resultado de uma comissão designada pelo Poder Legislativo, ou seja, o órgão que formula as leis do país.

Se a intenção dos defensores do método fônico for substituir a influência construtivista pela fonocentrista dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - 1ª a 4ª série*, começaram a empreitada pelo local correto: a Câmara dos Deputados – talvez a casa que concentre os mais intensos debates políticos no país, responsável por propor alterações na legislatura nacional.

Poderíamos talvez considerar que o relatório está ultrapassado, já que sua primeira edição se deu em 2003 e, se até agora não se tornou o método oficial hegemônico, não haveria mais espaço para o seu discurso. No entanto, é preciso levar em conta que sua publicação continua surtindo efeitos no âmbito da academia, na mídia impressa e em diretrizes municipais de algumas cidades brasileiras. Em 2005, a editora Memnon publicou a segunda edição do relatório. Um ano depois, a prefeitura de Curitiba adotou o método fônico para fundamentar as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. Desde 2003, até os dias atuais, diversas mídias impressas publicaram textos sobre os embates entre fonocentristas e construtivistas<sup>39</sup>. Em fevereiro de 2006, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, propôs a revisão dos PCNs da Educação Básica. Porém, “percebendo que o debate estava a gerar mais calor do que luz, dois meses depois, em abril, Haddad anunciou que o ministério desistira de recomendar um método oficial” (SCHUWARTSMAN, 2009, s/p).

Em suma, as consequências do relatório ainda estão longe de serem esgotadas, principalmente porque os fonocentristas contam com um aliado de fôlego: os dados e estatísticas negativos oriundos dos estabelecimentos de ensino responsáveis pela alfabetização. Enquanto essa questão da educação básica não for minimizada, os discursos metodológicos terão ressonância no imaginário de parlamentares, acadêmicos, professores, estudantes e população em geral.

De acordo com os defensores do método fônico, a influência construtivista

---

<sup>39</sup> ANTUNES (2006); CASTRO (2008); MARTINS (2008); MENEZES (2003a, 2003b); SCHUWARTSMAN (2009).

em diretrizes e documentos oficiais seria a principal responsável pelo Brasil ocupar o último lugar dentre os 32 países que participaram do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), promovido em 2001 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (BRASIL, 2005, p.109).

A insistência do Brasil em adotar o construtivismo estaria, segundo eles, na contramão daquilo que países como Inglaterra, França, Estados Unidos e Dinamarca vem fazendo. No passado, esses países também utilizavam o construtivismo e tinham baixos desempenhos; depois que adotaram o método fônico, os índices de rendimento dos alunos melhoraram. Em 1996, a Inglaterra contava com 45% de seus alunos da 4ª série abaixo dos níveis mínimos em desempenho em leitura e abaixo das médias internacionais. Nessa época, a influência teórica dos documentos oficiais era baseada no construtivismo. A partir de 1997, realizaram diversas mudanças nas práticas de ensino, como o uso do método fônico e o estímulo a práticas orientadas de leitura e uso do tempo em sala de aula. “Poucos anos depois, a porcentagem de alunos abaixo do mínimo caiu de 45% para 20% e, em 2001, a Inglaterra passou a ocupar o 3º lugar no *ranking* internacional de desempenho em leitura, comparativamente a 35 outros países” (BRASIL, 2005, p.19).

O exemplo supracitado tenta induzir o leitor a conceber que o método fônico está sempre associado à melhoria da qualidade da alfabetização. Para o Brasil que, segundo os fonocentristas, ainda utiliza o construtivismo, bastaria adotá-lo (o método fônico) em seus documentos oficiais que sua colocação no *ranking* internacional de desempenho em leitura melhoraria. Esse tipo de discurso, calcado em analogias simplistas como *construtivismo = baixo desempenho* e, conseqüentemente, *método fônico = alto desempenho*, também foi utilizado na década de 80, quando os construtivistas culpavam os chamados “métodos tradicionais” pela baixa qualidade educacional e se apresentavam como os salvadores da pátria. Naquela época, os construtivistas prometeram subir os índices educacionais caso sua teoria se tornasse hegemônica no âmbito das normatizações. Hoje o construtivismo está presente em grande parte das normatizações brasileiras e nem por isso os baixos índices deixaram de existir. A razão para isso é tão simples quanto o tipo de discurso proferido: não existe fórmula mágica quando se trata de



educação. Não basta alterar o método oficial para que a qualidade educacional evolua.

Enquanto as salas de aulas não estiverem bem equipadas, professores recebendo salários dignos e com condições mínimas de trabalho, poucos alunos por sala de aula, escolas com estruturas adequadas, profissionais capacitados, alunos com suas necessidades básicas de sobrevivência atendidas, dentre outras questões que influenciam diretamente o rendimento do aluno, não adianta centrar fogo em proposições puramente metodológicas.

O caso da Inglaterra, que saltou para 3º lugar no *ranking* internacional de desempenho em leitura, carece de uma análise mais detalhada e cuidadosa. O responsável pela melhoria nos índices de alfabetização não foi simplesmente a alteração do método oficial. Essa informação consta no próprio relatório escrito pelos fonocentristas: mais adiante no relatório, após a tentativa de induzir o leitor a crer que o método fônico teria elevado a pontuação de desempenho em leitura na Inglaterra, quando o caso é exposto mais detalhadamente, em nove páginas (73 a 81), encontramos sucintamente a seguinte conclusão:

a NLS [Estratégia Nacional de Alfabetização] e o projeto *National Numeracy Strategy* constituem a mais ambiciosa estratégia de reforma educativa desde os anos 1960. A NLS representa o resultado de um trabalho árduo de milhares de professores e alunos e envolve um *aumento substancial de recursos para a educação primária*, na forma de materiais didáticos e de orientação para os professores, programas de capacitação, assistência técnica às escolas e avaliações. Muitas questões ainda precisam ser respondidas e aprimoradas, mas não resta dúvida de que importantes progressos foram realizados e de que a estratégia representa o resultado bem sucedido da aplicação de conhecimentos e métodos científicos para a solução de problemas educacionais (BRASIL, 2005, p.81, *grifos nossos*).

Ou seja, ocorreu na Inglaterra uma verdadeira reforma educacional que envolveu aumento substancial de recursos e não simplesmente a adoção de um novo método de alfabetização. O relatório não omite a questão do aumento de recursos, materiais didáticos, orientação para professores, programas de capacitação, assistência técnica às escolas e avaliações, que ocorreu na Inglaterra em 1997, levando o país a 3º colocado no *ranking* internacional em desempenho de leituras. O que há, na realidade, é a ausência desses fatos quando argumentam sobre a situação brasileira e, ainda, uma construção discursiva que tenta induzir o

leitor a conceber que essas medidas só se tornariam eficazes se adotado o método fônico.

Outro ponto importante a ser destacado, ainda sobre a comparação do Brasil com países que utilizam o método fônico, é a crença de que as medidas tomadas nesses países valem para qualquer outro país do mundo, independentemente das especificidades locais. Sobre isso, Mortatti (2008) argumenta que essa afirmação se baseia em “raciocínio sofismático”, pois pressupõe que as mesmas ações, encaminhadas por países desenvolvidos em determinado momento histórico e como resposta a necessidades específicas, podem ser copiadas por todos os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, “independentemente das diferenças históricas, políticas, sociais, culturais e linguísticas entre esses países (...), como se se tratasse de problemas universais idênticos, com soluções igualmente universais e idênticas” (MORTATTI, 2008, p.105).

Em nossa análise, chegamos à conclusão que os argumentos comparativos que estabelecem entre Brasil e países ditos de primeiro mundo apresentam um objetivo ideológico bem delimitado, qual seja, associar a representação social do método fônico com sociedades que simbolizam, no imaginário popular, progresso e evolução em termos culturais, sociais e econômicos.

Nesse sentido, não se trata de propostas que melhorem a colocação do Brasil em pesquisas internacionais - por mais que estes sejam os motivos explicitados para a comparação. Sem desconsiderar a preocupação dos fonocentristas com a alfabetização, parece-nos que os índices que, de fato, importam são aqueles que dizem respeito à aceitação do método fônico entre educadores, legisladores e instituições de formação de professores no Brasil. Talvez por isso o fonocentrismo explícito no relatório está sempre associado a países com referências positivas que simbolizam prosperidade, riqueza e qualidade de vida elevada, como Inglaterra, França, Estados Unidos e Dinamarca. Do outro lado da comparação estariam os países de terceiro mundo, como México e Brasil, que ainda adotam o construtivismo e, por isso, figuram entre os últimos do *ranking*.

A comparação entre países e seus respectivos métodos remonta também, com novos sentidos e significados, o argumento fonocentrista de que uma postura eminentemente política e ideológica teria levado o construtivismo, com sua eficiência

questionável, a fundamentar a alfabetização no Brasil. Em contraposição, segundo eles, o método fônico estaria acima da ideologia e interesses políticos e seu único compromisso seria com a mais avançada ciência cognitiva sobre alfabetização, que fora desenvolvida nos países mais avançados do mundo (BRASIL, 2005, p.72).

A suposta neutralidade científica, política e ideológica poderia ser questionada somente pelo fato de compararem países desenvolvidos (que utilizam o método fônico) com países subdesenvolvidos (que utilizam o construtivismo). Poderíamos, ainda, apontar uma série de outros trechos do relatório que demonstram o quão situado o método fônico está na arena científica, política e ideológica, com posições *contra* e *a favor* numa série de temas. Aliás, a simples autocaracterização como “neutro” já é uma posição ideológica, com um propósito valorativo “não-neutro”, que adquire determinadas representações na jornada empreendida pelos fonocentristas rumo ao reconhecimento como método oficial.

No entanto, no que se refere ao tema da neutralidade, nossos argumentos seguirão outro caminho, partindo de uma concepção de linguagem que considera a não existência da neutralidade em eventos, descobertas ou métodos científicos. Estes, independente da vontade dos locutores, configuraram posicionamentos ideológicos, seja com refutações, aceitações, contradições ou qualquer outro fato valorativo. Nesse sentido, não somente as escancaradas acusações proferidas pelos fonocentristas em relação aos construtivistas seriam não-neutros, mas todo e qualquer conteúdo em forma de frase, palavra, sílaba, fonema ou grafema contidos no relatório. Tudo, até mesmo a cor da capa do livro e o tamanho da fonte é ideológico.

Voloshinov (2007), ao analisar a ideologia da teoria freudiana, rebate a tese da neutralidade em ciências particulares, entre elas a psicologia:

Muitos supõem que as questões das ciências particulares podem e devem ser colocadas independentemente da *concepção geral de mundo*. Na atual discussão sobre o objeto e os métodos em psicologia, alguns cientistas lançaram a tese da *neutralidade científica das ciências particulares – e entre elas a psicologia – nas questões da ideologia e da orientação social*.

Achamos que essa neutralidade de uma ciência particular é inteiramente fictícia: é impossível tanto por considerações *lógicas* quanto *sociológicas*.

De fato, só se não pensarmos integralmente em alguma teoria científica podemos omitir a sua necessária relação com as questões fundamentais da

concepção de mundo; se a pensarmos de forma coerente, essa teoria fornece inevitavelmente uma orientação filosófica geral (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2007, p. 21 – *grifos dos autores*).

De acordo Voloshinov (2007), a impossibilidade de neutralidade de uma ciência particular seria justificada tanto por uma razão lógica quanto por uma razão sociológica. No caso da primeira, por se tratar de uma leitura do freudismo, ele argumenta que a psicologia subjetiva leva inevitavelmente ou ao dualismo ou a um monismo - duas vertentes gerais de concepção de mundo e homem. Quanto à segunda razão, a sociológica, argumenta que a ideia central de uma determinada teoria, caso seja forte e consistente, será capaz de tocar “certos aspectos essenciais da vida de um determinado grupo social, de ligar-se à posição central desse grupo na *luta de classes*, ainda que o faça de modo inteiramente inconsciente para o seu criador” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2007, p.22 – *grifos dos autores*).

A utilização do termo “ciência particular”, no caso do “Freudismo”, remete a uma das variedades da psicologia subjetivista, vinculada ao determinismo biológico – a partir dos componentes sexuais e etários - e, por isso, inserida nas “aspirações ideológicas da filosofia burguesa do primeiro quartel do século XX, sendo talvez a sua expressão mais nítida e ousada” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2007, p. 05).

Em se tratando do método fônico, a vinculação com uma teoria geral da ciência apresenta-se notadamente em diversas passagens do relatório, deixando explícita a intenção de aproximar um método das ciências humanas, utilizado no trato com crianças em fase de alfabetização, com as ciências exatas. Aliás, o grupo exhibe exageradamente o compromisso de seu método com as ciências exatas, ressaltando que “na Nova Ciência Cognitiva da Leitura o princípio de que a consciência fonológica é o mais importante preditor de sucesso em leitura possui a força equivalente à do conceito de gravitação em física” (BRASIL, 2005, p. 18).

E não param por aí, chegam a apresentar a fórmula  $CL = RP \times CA$  para ilustrar o modo como as crianças são alfabetizadas:

De acordo com P. Gough, a Compreensão da Leitura (CL) é igual ao produto do Reconhecimento de Palavras (RP) pela Compreensão Auditiva (CA). Nas fases iniciais da compreensão da leitura, no entanto, muito da variância na compreensão pode ser explicado em termos de variações na capacidade de reconhecer palavras. Isso se explica porque, quando estão começando a aprender a ler, as crianças já possuem capacidade oral-aural bem

desenvolvida, mas pouca ou nenhuma capacidade para reconhecer palavras que estão impressas num livro ou texto (BRASIL, 2005, p.21-22).

A tentativa forçosa dos autores do relatório em vincular o método fônico às ciências exatas pode ser explicada talvez pela suposta confiabilidade e precisão nos resultados, como se, dessa forma, o argumento da neutralidade pudesse se tornar realidade. No entanto, essa tentativa não deve ser interpretada como um mero pressuposto metodológico, sem nenhuma intencionalidade, mas se configura como um dos argumentos de maior peso para afirmarem sua “neutralidade ideológica”, pois frequentemente as ciências exatas são excluídas do campo conflituoso, ambíguo e contraditório da cultura. Dessa forma, a retirada das características humanas do método fônico, e conseqüentemente do conflito, ambiguidade e contradição, cumprem com dois objetivos: 1) apresentar-se como neutros ideologicamente e 2) caracterizar o método fônico como confiável e fechado a questionamentos interpretativos.

A ênfase no método e tentativa de desvinculação de uma teoria geral também cumpre um propósito ideológico. É necessário considerar que a mitificação do método, que teria surgido nas ciências humanas como sinônimo de exatidão e confiabilidade, aproximando-as das ciências exatas, retirou delas (ou ao menos tentou retirar) toda função de turbulência e de audácia. No entanto, o método não conseguiu retirar de si o fato de que até mesmo ele se apresenta, em última análise, para confirmar um pensamento, ou seja, não é simplesmente um instrumento mediador do sujeito com o objeto, mas ao contrário também produz e reproduz fenômenos. Nesse sentido, o método fônico, longe de ser apenas um instrumento neutro de alfabetização, produz e reproduz uma determinada realidade, com concepções de mundo, de homem e de linguagem.

Assim, apesar do desejo fonocentrista, o método fônico, mesmo vinculado às ciências exatas, está longe de ser caracterizado como neutro cientificamente, pois até mesmo elas - as ciências exatas - não têm nada de neutras. Do mesmo modo, a ênfase do método em detrimento de uma teoria geral sobre alfabetização, não atribui ao método fônico qualquer sinal de neutralidade, pois o método também produz e reproduz fenômenos, confirmando ou refutando uma determinada teoria geral.

A concepção de linguagem de um método relacionado à alfabetização também é fundamental, pois é a partir dela que serão formatadas as propostas de atividades, o papel do professor e o lugar destinado às crianças. Essa concepção, ligada a ideias gerais de mundo, homem e sociedade, denota uma teia de interpretações sobre o *como a criança aprende* e, por consequência, *como se deve ensinar*, estabelecendo, desse modo, apontamentos sobre o que determinada teoria concebe como *a função da escola*.

No caso fonocentrista, tomando como base os dois documentos analisados, não há qualquer menção sobre a forma como concebem a criança e a linguagem, muito menos uma localização do método fônico nos debates históricos sobre o tema. Os autores argumentam que o método proposto é resultado da mais avançada ciência moderna, mas não abordam exatamente do que trata essa ciência. Porém, não é difícil antever quais são os pressupostos linguísticos que fundamentam a proposta fonocentrista, principalmente tomando como base alguns elementos: 1) a forte vinculação com as ciências exatas; 2) a ênfase na decodificação grafema-fonema, que compreende atividades mecânicas de apropriação de um sistema linguístico fechado e arbitrário; 3) os tipos de atividades práticas resultantes do método, como cópias, ditados, caligrafias, soletração e treinos de leitura e escrita e 4) a intensificação das avaliações no período da alfabetização.

Todos esses elementos organizados de forma estruturada apontam para uma concepção de linguagem restrita às normas e formas da língua, como um sistema exato e fechado, cabendo à criança a sua mera assimilação e posterior reprodução. Dessa forma, considera-se que o centro organizador da linguagem situa-se no sistema linguístico, ou seja, no sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua.

Segundo essa orientação, as leis que governam o sistema linguístico são irreduzíveis a leis ideológicas, artísticas ou a outra qualquer. Ela faz da língua um sistema estruturado, com regras específicas e que independe da relação com os sujeitos. Aos sujeitos cabe apenas o papel de assimilá-las e reproduzi-las, tal como elas são. O caráter apreciativo também está fora de questão, não há relativização quando se trata do sistema linguístico, o único critério de validade é o *certo* e o *errado*, ou melhor, aquele que se enquadra dentro das normas e aquele que não se

enquadra.

Assim, a arbitrariedade do sistema linguístico tenta afunilar os espaços da justificação ideológica por parte dos sujeitos. A própria mudança da língua ao longo da história é entendida como um erro, como algo que saiu do *script*, que burlou as normas estabelecidas. Não há espaço para a criatividade e muito menos para a antítese. O sujeito deve somente respeitar as regras do sistema linguístico.

Conforme abordamos no capítulo anterior, essa maneira normativista de conceber a língua, longe de ser neutra ideologicamente, remonta a um passado de resignação do homem em relação à língua, que teve início por volta do século IV a.C., como forma de solucionar o conflito gerado pela percepção das diferenças entre o grego clássico e o grego alexandrino, entre distintos dialetos e a *koiné* – dialeto ático que se impôs perante os demais como consequência da expansão do império de Alexandre (FARACO, 1997, 51).

Quanto à suposta “neutralidade política”, essa parece ser uma das afirmações mais frágeis de todo o relatório, justamente pela publicação ter sido construída no âmbito do poder legislativo, demonstrando, de antemão, sua aproximação com a política. Essa constatação poderia ser feita mesmo antes de sua leitura. Em seu conteúdo, percebemos um direcionamento político taxativo ao Ministério da Educação, um dos órgãos responsáveis pelas normatizações educacionais:

As conclusões e recomendações são apontadas no capítulo VI. Elas são dirigidas principalmente ao Ministério da Educação, às Secretarias de Educação e às instituições de formação de professores. A principal conclusão é a de que as políticas e práticas de alfabetização de crianças no Brasil e os currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores não acompanharam a evolução científica e metodológica que vem ocorrendo nos últimos 30 anos em todo o mundo. Esse fosso que separa o país dos conhecimentos e práticas mais atualizados pode ser responsável, em parte, pelo insuficiente desempenho escolar de expressiva fatia da população escolar brasileira (BRASIL, 2005, p.11).

Como maneira de exemplificar como seria essa neutralidade política presente no relatório, citam o exemplo de outros países, como Estados Unidos, França e Inglaterra, que estariam construindo evidências científicas no campo da leitura e da escrita para subsidiar as políticas educacionais. A França teria criado, em 1995, o *Observatoire National de la Lecture* (ONL), cuja finalidade seria auxiliar o

Ministério da Educação com pesquisas científicas no campo da alfabetização. Essa entidade, segundo os autores do relatório, “nunca sofreu interferências de natureza política e cabe a seus membros definir os temas que serão objetos de relatórios nacionais” (BRASIL, 2005, p.16). Em outras palavras, o que os fonocentristas estão dizendo é que a ONL, mesmo ligada ao Ministério da Educação, seria uma entidade sem compromisso político com o governo francês, gozando de autonomia para proferir seus resultados independentemente das consequências políticas que eles possam causar.

É possível, de fato, que uma entidade científica, mesmo ligada a um Estado, goze de relativa autonomia. No entanto, é necessário enfatizar o termo “relativa” que precede o termo “autonomia”, pois não acreditamos na possibilidade de total independência política de uma instituição que se filia a uma superestrutura ideológica. Suponhamos que a ONL passasse a defender, em seus relatórios, o fim da sociedade dividida em classes, ou então, não menos ideológico e confrontador, que a política educacional empreendida pelo atual governo francês estaria equivocada. Qual seria a postura do Ministério da Educação frente a esse tipo de posição? Será que não haveria interferência? Bom, essas suposições colocam em dúvida o argumento da autonomia da ONL, fortalecendo-se na medida em que constatamos a afinidade da entidade com a política do governo francês, por isso ela “nunca sofreu interferência de natureza política”.

Tanto a criação da ONL pelo governo francês quanto a divulgação do *Relatório Final do Grupo de Trabalho; Alfabetização Infantil: os novos caminhos* pela Câmara dos Deputados brasileira cumprem necessariamente propósitos científicos e político-ideológicos. Bastasse a ONL discordar, mesmo que nos limites do capital, de políticas de governo para haver um distanciamento entre ela e o Estado francês.

O relatório foi construído por um grupo de especialistas que afirmam não terem propósitos político-ideológicos, mas somente compromissos com a ciência em alfabetização. No entanto, “coincidentemente” todos eles fazem parte da mesma linha teórica e foram escolhidos a dedo, com uma visível intencionalidade de desconstrução da atual política de alfabetização brasileira, que se fundamenta majoritariamente pelo construtivismo no âmbito das normatizações. Se o objetivo do Grupo de Trabalho fosse somente avançar no debate sobre a alfabetização



brasileira, por que todos os convocados se filiariam à mesma tradição teórica e defenderiam consensualmente o método fônico como “superior” ao construtivismo? O fato de os especialistas serem todos do mesmo grupo talvez explique “a abundância de referências a esses autores e dê a esse relatório um caráter nitidamente de pugna política e ideológica e não de peça neutra e científica como se apregoa em suas páginas” (BELINTANE, 2006, p.02).

Desse modo, com um tom político e ideologicamente agressivo, os autores do relatório, inclinados ao poder legislativo, Ministério da Educação, Secretarias de Educação e instituições de formação de professores, filiam-se a uma determinada concepção de linguagem, homem e mundo. Mesmo que o anúncio seja de neutralidade<sup>40</sup>, nem de longe percebemos qualquer esforço para tal. Desde as primeiras páginas até o seu final presenciamos um discurso marcadamente posicionado, tendo como objetivo explícito elevar o método fônico ao topo das recomendações pedagógicas oficiais.

## 2.4 UMA ANÁLISE DO MÉTODO FÔNICO

Na jornada fonocentrista, cuja intenção é elevar o nível de aceitação do método fônico entre educadores, normatizadores e instituições de formação de professores, não basta uma retórica qualificada, é preciso, pois, a estruturação de determinado tipo de ideias, coerentes entre si, que seja capaz de apresentar respostas a demandas sociais. Nesse sentido, faz-se necessária a filiação a uma tradição científica que responda adequada e coerentemente aos elementos conjunturais, apresentados anteriormente, como baixos índices em desempenho de leituras em pesquisas, comparação com outros países, diálogo com o método em voga atualmente etc.

A coerência das ideias fonocentristas se funda basicamente na divisão entre o conceito de *ler* e o conceito de *compreender*. Para os autores do relatório, compreender o sentido do texto seria o objetivo da leitura, mas, para isso, seria

<sup>40</sup> No âmbito do Direito, há uma extensa discussão sobre o papel que o mediador – na maioria das vezes o Juiz – deve assumir diante de um julgamento. Tem-se, por consenso, que o mediador jamais será neutro, pois seus sentimentos, formação sociocultural e valores são fatores que inevitavelmente o levarão a certas intervenções. No entanto, este deve buscar ao máximo a imparcialidade, caracterizada como o não interesse particular em relação às partes do processo, pautando-se sempre pela efetivação da justiça no caso concreto.

necessário antes aprender a ler. Dessa forma, afirmam que a alfabetização consistiria em habilidades puramente mecânicas e teria por finalidade a assimilação e posterior reprodução de um código. Reações comportamentais e de puro reflexo seriam, então, o principal objetivo da alfabetização. Para reforçar a diferença entre *ler* e *compreender* como duas fases distintas, os autores do relatório apresentam como ilustração a parábola extraída de *La science de la lecture: D'un regard sur le passé à un regard sur l'avenir*, de Morais (dans presse).

Depois que o poeta inglês Milton se tornou cego e resolveu rere os clássicos, ele ensinou suas filhas a decodificar textos em Grego, embora elas não pudessem compreender uma só palavra desse idioma. Podemos afirmar que Milton estava lendo? Não, ele simplesmente ouvia a leitura feita por suas filhas. Mesmo se fosse analfabeto, mas soubesse Grego, ele poderia compreender. E as filhas de Milton, estavam lendo? Naturalmente que sim, elas estavam simplesmente lendo (BRASIL, 2005, p.20).

De acordo com a passagem, Milton, enquanto ouvia a leitura de suas filhas, apenas compreendia o sentido do texto e, ao contrário, suas filhas, que não compreendiam grego, mas decodificavam as palavras, eram as verdadeiras leitoras. Segundo os fonocentristas, essa leitura automática e desprovida de compreensão é o que define as fases iniciais do ensino de leitura e escrita, por isso o método fônico dedica-se exclusivamente a ela.

O exemplo de Milton e suas filhas nos traz à mente algumas situações que envolvem experiências que, certamente, muitos leitores assíduos já vivenciaram. Quantas vezes, depois da leitura de um longo livro, já com os olhos cansados, nos damos conta de que, dos últimos parágrafos, não restou nada em nossa memória? Nessas situações, a leitura automática prevaleceu em relação à leitura voltada à compreensão. Existem inúmeros motivos para que isso tenha ocorrido (distração, cansaço, falta de similaridade com o tema etc.), o fato é que muitas pessoas deparam-se, ora ou outra, com situações parecidas. O conteúdo que pretendíamos extrair do livro se perde depois de um longo tempo de leitura. É essa leitura mecanizada, sem sentido e desprovida de compreensão que os defensores do método fônico pretendem com os primeiros passos da alfabetização. Para eles, quanto mais automatizado melhor.

A compreensão, segunda etapa do ensino de leitura e escrita, é medida pela

quantidade de palavras armazenadas em nossa memória. Nessa fase, a criança deve aprender a acessar rapidamente o vocabulário armazenado para que consiga compreender o significado de frases e textos. No entanto, alertam os fonocentristas, “a capacidade de decodificação automática e de leitura fluente é essencial para liberar a memória de trabalho das tarefas de decodificar as palavras, permitindo ao leitor concentrar-se na busca do significado” (BRASIL, 2005, p.45). Em outras palavras, eles estão dizendo que a busca do significado de palavras em nossa memória, de forma eficiente, só se torna possível caso a capacidade de decodificação automática tenha sido bem trabalhada na fase anterior, isto é, para que a segunda fase do ensino de leitura e escrita seja bem sucedida, é necessário que a primeira tenha fornecido ao aluno a habilidade proficiente de decodificação.

A decodificação grafo-fonêmica, elemento central do método fônico, aparece mais uma vez como primordial na alfabetização, agora também na segunda fase do ensino de leitura e escrita, naquela dedicada à *compreensão*. Segundo eles, é necessário identificar rapidamente as palavras para que nossa memória se libere para a atividade posterior. O encadeamento de tarefas posterga o objetivo da leitura, a compreensão, sempre a uma fase posterior: primeiro desenvolve-se a capacidade de identificar as letras e palavras a partir da decodificação grafo-fonêmica, depois adquire-se um amplo vocabulário e, por último, estabelece-se a compreensão. A partir dessa concepção, constroem uma série de atividades ligadas estritamente àquilo que eles denominam “leitura e escrita”, como habilidades mecânicas de assimilação e reprodução passiva de um sistema linguístico arbitrário, totalmente desvinculadas da apreensão valorativa do sentido do texto.

Lembremos que os autores do relatório partem dos altos índices de “analfabetos funcionais” no Brasil, aqueles que leem sem compreender, para apresentarem a decodificação automática como o centro do processo de alfabetização (BRASIL, 2005, p.10). Agora, fica a dúvida, o uso de estratégias como *caligrafias, cópias, ditados e leituras com o intuito de decorar significados das palavras* contribuem para qual tipo de leitura? Aquela que o aluno de fato compreende o que lê ou aquela que ele lê automaticamente sem entender o conteúdo da frase ou texto? Será que essas estratégias contribuem de fato para acabar com o analfabetismo funcional?

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada em 2009, pelo IBGE, demonstram que um em cada cinco brasileiros é analfabeto funcional - aquela pessoa com 15 anos ou mais e com menos de quatro anos de estudos completos que, em geral, lê e escreve frases simples, mas não consegue interpretar textos. Diante desses números, podemos concluir que nossas escolas formam crianças que decodificam letras e palavras, mas deixam a desejar quanto à formação de crianças que compreendem o sentido do texto.

O método fônico apresenta-se como uma estratégia de combate ao analfabetismo funcional, argumentando que a compreensão só se efetua quando a decodificação grafema-fonema, primeira fase da alfabetização, segundo eles, é eficiente. Nesse sentido, os exercícios com fins pedagógicos centram-se na simples réplica automática de frases e textos ao invés de colocarem o foco na compreensão. Ao invés de basearem o método no verdadeiro problema do analfabetismo funcional, a *compreensão*, fundamentaram-no numa etapa anterior, a identificação de letras e fonemas<sup>41</sup>. É dessa maneira que acreditam contribuir para o fim do analfabetismo funcional.

A palavra *exercício* vem do latim *exercere*, “guiar, manter ocupado” e quando associado às atividades físicas, remete a ideias de exercícios programados para moldar alguma parte do corpo humano, aumentando a musculatura, emagrecendo, criando elasticidade, etc. No que concerne à educação, o termo *exercício* muitas vezes refere-se a atividades com finalidade de “ocupar” a criança com treinamento de habilidades motoras. Quanto aos exercícios fonocentristas, podemos dizer que são os mais mecânicos possíveis, ocupando a criança sem qualquer preocupação com o significado que ela extrai deles.

Os autores do relatório apresentam o uso da *caligrafia* como uma importante estratégia para desenvolver a fluência na escrita e “liberar a atenção da criança para o conteúdo e assegurar a legibilidade”, ou seja, assegurar que sua letra seja legível<sup>42</sup>. Dessa maneira, os exercícios de treinamento da caligrafia assumem um

<sup>41</sup> Lembrando que essa etapa anterior é uma construção dos fonocentristas, pois - em nossa opinião - o curso do desenvolvimento da leitura e da escrita não é exatamente esse. Acreditamos que a compreensão está em todas as fases do aprendizado, desde o início, o aluno atribui valor, significa e ressignifica.

<sup>42</sup> Quem não se lembra dos velhos cadernos de caligrafia que tinham por objetivo “nos ensinar a escrever com letra bonita”? Normalmente não eram todos os alunos “castigados” a utilizar o caderno de caligrafia, somente aqueles que tinham “letra feia” e tidos como “relaxados”. Os outros,

objetivo em si: formatar como a criança segura o lápis, como o fricciona no papel e como contorna as letras respeitando as regras gramaticais. A criança não age visando um objetivo maior, vinculado à linguagem escrita, como a comunicação de uma determinada informação ou anotações que auxiliem sua memória, mas o objetivo da tarefa é a escrita em si, como se ela por si mesma tivesse algum significado para a criança. A escrita, nesses casos, não tem função alguma.

Outra estratégia de alfabetização utilizada pelos fonocentristas é o uso de cópias e ditados. Segundo eles, “aulas para ensinar a escrever corretamente, incluindo o uso de ditado, devem ser ministradas de forma a modelar o processo de identificação e solução de problemas a partir dos erros detectados” (BRASIL, 2005, p.45). A prática repetitiva de copiar as palavras que o professor dita serve para modelar os processos de identificações, ou seja, serve para treinar a decodificação automática de fonemas em grafemas.

O desenvolvimento do vocabulário é outra preocupação dos fonocentristas, “à medida que o aluno vai progredindo nas diversas séries escolares, os livros didáticos e os materiais que ele deve ler vão exigindo um domínio cada vez maior do vocabulário” (BRASIL, 2005, p.45). A capacidade do aluno em saber o significado das palavras é fundamental para permitir a compreensão dos textos, para isso, os autores do relatório propõem a prática de leitura como estratégia. A leitura como estratégia didática poderia vincular-se ao objetivo de reflexão, extraíndo o conteúdo do texto, apreciando-o valorativamente, contribuindo para a crítica, criatividade e atuação. Porém, nesse caso, por tratar-se da concepção fonocentrista, a intenção é a ampliação do vocabulário, ou seja, mais uma vez o treinamento de decorar significados de palavras está por trás de uma estratégia pedagógica.

Nossas indagações não visam à negação por completo de recursos como caligrafias, cópias, ditados e leituras automáticas. O uso desses recursos, casados a reflexões ideológicas e atividades que compreendem a vida prática das crianças, podem contribuir, em determinados momentos, para a alfabetização. O problema é quando esses materiais adquirem um *fim em si mesmos* e assumem um caráter de mera reprodução mecânica. Acreditamos que esse tipo de prática contribui significativamente para a desconstrução da identidade de leitor e escritor do aluno.

---

por sua vez, os que tinham “letra bonita”, eram admirados por serem “caprichosos e cuidadosos”.

Diante da ênfase em atividades de caligrafias, cópias, ditados e leituras automáticas, tornando-as uma finalidade em si, podemos novamente questionar a concepção de sujeito que fundamenta o método fônico. Parte-se do pressuposto que é possível uma pessoa, seja ela criança ou não, adquirir passiva e automaticamente qualquer habilidade, por meio de treinamentos repetitivos, sem que ela estabeleça um diálogo com o objeto.

Em nossa concepção, baseados no Círculo de Bakhtin, toda e qualquer ação do sujeito, seja ela física ou intelectual, é necessariamente acompanhada por signos ideológicos. Mesmo uma simples habilidade mecânica, assimilada por meio de treinamentos repetitivos e automáticos, é apreendida por parte do sujeito de forma responsiva, com compreensão, independentemente da vontade dos aplicadores do treinamento.

O método de alfabetização traz consigo uma série de concepções que se refletem inevitavelmente no lugar que se destina à criança. No caso da proposta fonocentrista, na medida em que acreditam que ler é, de fato, uma atividade puramente mecânica e que, para a sua apreensão, deve-se treinar os alfabetizandos adequadamente, a consequência lógica é a formatação de atividades que pouco possibilitam a presença da criança. Em outras palavras, as atividades fonocentristas pouco dialogam com a realidade da criança, delegando-as à função de meros coadjuvantes diante de um ritual de etapas repetitivas e sequenciadas.

Esse ritual, justamente por desconsiderar o seu interlocutor, a criança, pode ser aplicado a qualquer realidade e em qualquer momento histórico. Os fonocentristas acreditam fielmente que o método fônico é universal e a-histórico, por isso as excessivas comparações do Brasil com países ditos de primeiro mundo, tendo nesses últimos o exemplo a ser seguido em todas as partes do planeta. A concepção de mundo, criança e língua, em que se baseia o método fônico, permite esse tipo de transposição de ações em qualquer local e em qualquer momento histórico, independe das especificidades.

Outro aspecto decorrente da universalização do método de alfabetização, diz respeito às especificidades da língua portuguesa. Quando propõem a utilização de uma maneira única de ensino seja ele aplicado nos EUA, em países europeus ou latino-americanos, os fonocentristas ignoram as diferenças linguísticas que existem

nesses locais. No caso da língua portuguesa, por exemplo, a correspondência monogâmica não se satisfaz na maioria das relações entre grafia e fonema.

O método fônico apresenta o ensino da leitura e escrita por meio da fala, a partir da decodificação de letras escritas em sons e vice-versa, no entanto, essa correspondência ocorre somente na minoria dos casos. Portanto, os fonocentristas centram fogo nas exceções, naquelas correspondências grafo-fonêmicas que admitem somente uma letra para um som e um som para uma letra. A regra, na realidade da língua portuguesa, no que se refere à relação letra-som, é de correspondência poligâmica, admitindo mais de um som para a mesma letra ou mais de uma letra o mesmo som.

A exacerbação da correspondência letra e som pode causar distorções ainda maiores, trazendo outros problemas além daquele causado por um método que fundamenta suas atividades nas exceções da língua portuguesa. Imaginemos, por exemplo, um professor que ensina aos seus alunos apenas a monogamia entre fala e escrita. Naturalmente os alfabetizando passarão a escrever *mulé*, *armoço* e *passage*, pois, por estarem em fase de aprendizado da escrita e não da fala, pensarão que esta última deveria conduzir a primeira e não o contrário. Porém, o professor, ciente da autoridade da língua, lançando mão de um ensino normativo e acreditando ser a norma padrão a soberana, passaria a corrigir também a forma como os alunos falam.

O professor que não tem preparo para entender o fenômeno da mudança linguística com a mesma naturalidade com que entende o fenômeno da evaporação ou da condensação da água é presa fácil de uma teorização preconceituosa dos fatos da língua. E uma teorização tremendamente perniciosa. Esse professor, que não entende o fenômeno da mudança da língua, acaba fatalmente acreditando na ideia de que a língua escrita é a língua *certa* e que tudo aquilo que não é igual ao certo é *errado*. Todos aqueles que falam *errado* são *inguinorantes*. Ao professor, cabe reprová-los. E a situação se eterniza.

Quanto alfabetizando já frequentaram as pobres salas de aula deste país e nelas poderiam ter recebido instrumentos para levar vidas melhores! Em vez disso, receberam desprezo, desvalorização e humilhação, sendo empurrados para a resignação à miséria de sempre e para a marginalidade (LEMLE, 1993, p.63-64, grifos da autora).

Esse professor, respaldado por teorias e métodos, como o fônico, por exemplo, cria, de forma artificial, em sua sala de aula, uma língua que não existe,

limitada à norma padrão e inútil à realidade concreta. Nenhuma pessoa fala exatamente como escreve, do mesmo modo que nenhuma pessoa escreve exatamente do mesmo modo como fala. Conforme abordamos no capítulo anterior, existe uma relação entre linguagem oral e linguagem escrita, mas ao mesmo tempo existem especificidades tanto em uma quanto em outra. O professor que ignora esse fato causa distorções e práticas equivocadas, podendo, inclusive, fazer a criança acreditar que aprendeu a falar de forma errada, afetando não somente sua relação com a escrita, mas também com a oralidade, com seus familiares e amigos.

A criança submetida ao método fônico cumpre o papel de reprodutora de comportamentos aparentes, independente da sua subjetividade. Nessa função, inverte-se o lugar destinado aos sujeitos com aquele destinado ao objeto, a criança passa de um ser ativo, que visaria dominar um determinado objeto, para um coadjuvante passivo, submetido a um método que deve fornecer-lhe o objeto. A ênfase não está na criança, mas sim nas formas necessárias para que o objeto domine o comportamento da criança. Não é a criança que domina a escrita, utilizando-a para fins práticos e úteis, mas, ao contrário, é a escrita que deve dominar o seu comportamento.

Outra proposta que visa garantir o domínio do método sobre a criança, é a intensificação das provas e testes desde os primeiros anos de alfabetização. Coerente com a concepção de língua normativa, em que impera o dualismo entre “certo” e “errado”, a intensificação de avaliações cumpre a função de remodelar as respostas ditas “erradas” em respostas corretas - aceitas pela norma padrão. As avaliações são coerentes também com a concepção de linguagem fonocentrista restrita a uma língua normativa e imutável, que sugere o enquadramento do aluno às regras linguísticas, ignorando muitas vezes o sujeito por trás do *status* de aluno.

A presença de avaliações, testes e provas centradas no aluno, no início da formação, se alinha ao modelo ideológico-produtivista presente em nossa sociedade na medida em que propõe uma hierarquização entre os sujeitos. O uso indiscriminado de testes traz, inevitavelmente, como consequência, a ideia de que existem os *bons* e os *maus*, aqueles que aprenderam e aqueles que não aprenderam, os sábios e os outros. Se a criança não atingiu boa nota em matéria de leitura e escrita, precisa estudar mais, precisa treinar as respostas adequadas ao



sistema linguístico. No geral, é essa forma de vida que espera o modelo ideológico-produtivista: devemos apresentar resultados e sermos os melhores naquilo que fazemos, independentemente da nossa individualidade e da coletividade. O fracasso, o insucesso, a perda e a derrota têm suas causas atribuídas à falta de capacidade do indivíduo de lidar com as adversidades, que podem iniciar já nos primeiros processos seletivos das escolas.

Pan (2006) argumenta que as avaliações psicológicas, tratadas tradicionalmente pelos clássicos modelos de diagnósticos, centram os problemas de aprendizagem na criança, como se elas fossem as causas e as consequências das defasagens escolares.

Essas avaliações atendem às expectativas normalizadoras da escola e analisam de forma dissimulada as relações entre subjetividade, discurso e poder, tornando invisíveis outros elementos constitutivos das dificuldades escolares decorrentes das práticas discursivas que aí circulam (PAN, 2006, p.89-90).

Dessa maneira, a partir da intensificação das avaliações, os fonocentristas propõem, por consequência, uma homogeneização dos resultados apresentados pelas crianças. Não haveria espaço para o discordante, o reflexivo ou o criativo, mas somente o certo e o errado, o enquadrado e o desajustado, o normal e o deficiente, contribuindo significativamente para a hierarquização entre as crianças.

Na esteira da normatividade da língua e no propósito de abandonar o *errado* em busca do *certo*, o professor, respaldado por teorias e métodos, lança mão de testes e provas que promovem um verdadeiro *apartheid* entre os que sabem e os que não sabem, ou, nos termos do relatório, entre os *bons* e os *maus* leitores. Os alunos que resistem, que tentam tirar algum proveito da escola que os classifica hierarquicamente, submetem-se a atividades automatizadas, com sequências de movimentos repetitivos, como a caligrafia, ditados, cópias e leituras automáticas.

Os exercícios mecânicos, bem como a intensificação das avaliações nas séries iniciais, produzem implicações na relação da criança com a linguagem escrita, pois esse tipo de prática volta-se somente para a finalidade de aperfeiçoamento aparente da leitura e escrita e ignora a criança que aprende. Não pretendemos reduzir a alfabetização aos interesses do aluno, como infelizmente ocorre nos modismos construtivistas, mas ao mesmo tempo não podemos ignorar que existe

um sujeito dentro da sala de aula que pensa, interage, critica e age em função de suas vontades e interesses.

Em nossa concepção, a relação da criança com o aprendizado da leitura e escrita não pode ser vista como um sacrifício, como um “mal necessário”, conforme abordamos anteriormente. O livro não pode ser visto como algo penoso, cansativo e entediante, mas deve ser concebido como algo prazeroso e útil à vida prática da criança. Acreditamos que as atividades desenvolvidas em sala de aula devem contemplar dois temas fundamentais, que a primeira vista podem parecer contraditórios: 1) temas relevantes para o cotidiano dos alunos, que tenham por objetivo o despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, bem como represente uma função imediata para a vida da criança e 2) conteúdos universais da ciência, das artes e da filosofia.

Esse limiar entre *sentido pessoal* e *conhecimentos universais* deve funcionar como guia da prática do professor em sala de aula. Ao mesmo tempo que os conteúdos devem ser ensinados para propiciar democraticamente o acesso do aluno ao mundo da ciência, das artes e da filosofia, também não podem se constituir como atividades entediantes, que não têm nenhuma utilidade prática para a vida do aluno.

É possível que o professor utilize atividades fundamentais ao aprendizado de conteúdos universais e que apresentem ao mesmo tempo uma funcionalidade pessoal aos alunos. Não se trata, portanto, de dois tipos de atividades diferentes, em que ora o professor ministra aulas prazerosas e ora aulas com objetivo de ensino de conteúdos universais. Mas sim de uma mesma atividade que contemple esses dois aspectos, do mesmo modo que ela considera a funcionalidade prática daquele aprendizado para a criança, também orienta-se para conteúdos universais.

Nesse sentido, a rigidez de determinados métodos, que propõem não conteúdos universais, mas sim práticas universais, pode contribuir para o não balanceamento dos polos *sentido pessoal* e *conhecimentos universais*. A mediania, conceito formulado por Aristóteles que fora apresentado no capítulo anterior, perde sua plasticidade e sua característica de contexto quando se utiliza em sala de aula um método rígido, mecânico e que se pretende universal.

Além da dificuldade imposta por alguns métodos, como o fônico, por exemplo, existem dificuldades pedagógicas, conforme dissemos anteriormente, que

são próprias da atual situação das escolas brasileiras, como salas de aulas superlotadas, salários inadequados, estruturas inadequadas, violência no interior das escolas, má formação de professores, dentre outros. Todas essas questões impõem limites ao trabalho do professor, por isso, as ideias apresentadas aqui não são simples de serem implementadas do dia para a noite.

Pensemos, por exemplo, na dificuldade em gerir a mediania entre *sentido pessoal* e *conhecimentos universais* na atual situação das escolas brasileiras, em que cada sala de aula comporta quase 40 alunos. O professor deveria conhecer as demandas e realidades desses alunos e encontrar pontos comuns, capazes de equilibrar a relação com os conteúdos universais, mas em se tratando do grande número de alunos, dificilmente o fará com precisão.

Algumas atividades podem ser úteis a alguns alunos e a outros não, assim como determinados conteúdos podem ser novos para alguns e não para outros. Essa complexidade do sistema educativo, que massifica práticas para distintos particulares, é um dilema que acompanha toda e qualquer proposta de constituição de proposta dirigida a seres humanos. Algumas teorias vinculam-se ideologicamente às ciências exatas, acreditando que elas poderiam solucionar parte das irregularidades das ciências humanas, mas esquecem que os sujeitos não são objetos, números ou animais que se submetem passivamente às vontades do proponente, por isso a impossibilidade de aplicar a mesma prática em qualquer época, em qualquer parte do mundo e obter exatamente os mesmos resultados como pretendem os fonocentristas.

O fato de lidar com sujeitos complexos, com suas funções psicológicas superiores em desenvolvimento, apresentando irregularidades na evolução da apropriação da escrita, com valores, opiniões, reflexões e críticas, impõe um desafio muito grande na arte de educar crianças, que se difere qualitativamente do treinamento de animais, os quais apresentam apenas as funções psicológicas elementares.

## 2.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Conforme apontamos nesse capítulo, o estudo da história dos métodos de

alfabetização no Brasil, empreendido por Mortatti (2000), demonstra a presença, em diversas fases, de autocaracterizações de defensores de distintos métodos supostamente novos, inovadores e modernos, desenvolvidos como forma de superação do tradicional, arcaico e velho.

Os construtivistas da década de 1980, época de seu aparecimento no cenário nacional, apoiados em pesquisas que demonstravam os baixos índices de desempenho das escolas em alfabetização, para afirmar seus discursos, propuseram a superação das velhas e ultrapassadas cartilhas e métodos tradicionais. Algumas décadas depois, nos tempos atuais, são alvos dos mesmos discursos, agora proferidos pelos fonocentristas que acusam o método construtivista pelos baixos desempenhos em alunos das escolas brasileiras.

Os fonocentristas apoiam-se na diferenciação entre *ler* e *objetivo da leitura*, para afirmarem que existe uma fase anterior à compreensão, uma etapa puramente mecânica e automática, que envolveria a capacidade de identificar uma palavra e associar grafemas a fonemas e vice-versa. Segundo eles, essa leitura rápida e automatizada, na qual a atividade consciente estaria voltada unicamente para a compreensão do sentido texto, deve ser o objetivo a ser alcançado pelos métodos de alfabetizações. Apresentam que essas habilidades podem ser aprendidas somente nos primeiros anos de alfabetização e um “insucesso” nessa etapa da vida significaria o comprometimento, de maneira irreversível, do resto da trajetória escolar do aluno.

O conceito de compreensão adotado pelos fonocentristas tem como base a quantidade de significados de palavras armazenadas em nossa memória, como se nossa consciência fosse um depósito de palavras fixas e significados - uma espécie de dicionário a ser acionado no momento em que houvesse um estímulo externo. A consulta a esse “dicionário” também deve ser treinada por meio dos exercícios de caligrafias, cópias, ditados e leituras com o intuito de decorar significados das palavras. Desse modo, o método de alfabetização deve controlar todas as etapas do processo educativo, pressupondo que esse processo seja contínuo e ininterrupto. Nesse sentido, a intensificação das avaliações, como provas e testes, desde o início da alfabetização seriam importantes aliados de controle.

Como elemento argumentativo, visando maior aceitação do método fônico

entre educadores, normatizadores e instituições de formação de professores, os fonocentristas lançam mão de comparação do Brasil (construtivista) com países ditos de “primeiro mundo” (método fônico), como se as medidas tomadas por esses países servissem como modelo para qualquer outro, independente do contexto local e das especificidades históricas de cada país.

Vimos, durante esse capítulo, que a construção do discurso fonocentrista foi organizado de modo a induzir o leitor a conceber, de forma simplista e maniqueísta, que o método fônico é responsável por todo avanço educacional em países que o adotaram. As outras medidas adotadas por esses países, como aumento de recursos, materiais didáticos, orientação para professores, programas de capacitação, assistência técnica às escolas e avaliações, enfim, uma verdadeira reforma educacional, são apresentadas de maneira sucinta e desproporcional, como se não tivessem a mesma importância que a adoção do método fônico.

Do mesmo modo, as supostas neutralidades científica, política e ideológica, oriundas do discurso fonocentrista, também não se confirmam, visto que toda ciência, seja ela particular ou geral, produz e reproduz fenômenos, ligando-se a teorias gerais de concepção de mundo, criança ou linguagem, isto é, discursos ideológicos. Além disso, o discurso do relatório, notadamente direcionado ao Ministério da Educação, Secretarias da Educação e instituições de formação de professores, demonstram o quão enraizado na política brasileira o método fônico está. O simples fato de o relatório ter sido publicado pela Câmara dos Deputados já é sinal de vinculação com essa instituição.

A concepção de linguagem presente no método fônico, como não poderia deixar de ser, resume-se à estrutura e normas da língua, reduzindo os espaços dos sujeitos e da língua em seu uso real. A consequência lógica dessa concepção é um ensino normativo, calcado no *certo* e no *errado*, devendo o método de alfabetização modelar cada vez mais as respostas aparentes das crianças em busca de uma homogeneização e massificação.

Vimos também nesse capítulo que os fonocentristas dizem acabar com o analfabetismo funcional – aquele analfabetismo ligado à leitura e escrita automática, sem compreensão do sentido do texto. A proposta dos autores do relatório visa à intensificação de avaliações, exercícios como caligrafias, cópias, ditados e leituras

automáticas. Segundo eles, essas atividades tornariam as crianças proficientes em decodificação grafo-fonêmica, liberando as atenções delas para se concentrarem na compreensão do sentido do texto.

Ora, a nosso ver, parece contraditório afirmar que pretendem acabar com a leitura e escrita automática intensificando o uso de exercícios que se pautam na leitura e escrita automática. Os altos índices de analfabetismo funcional, conforme abordamos nesse capítulo, apontam para uma escola que atualmente já forma leitores e escritores proficientes em decodificação grafo-fonêmica, porém, carece de alfabetizar crianças capazes de compreenderem o sentido dos textos, isto é, carece de crianças que interajam com os escritos de maneira posicionada, que saibam refletir, compreender, criticar e agir mediante os estudos. Em nossa opinião, são nesses propósitos que a escola deve se concentrar.

Por fim, os resultados das nossas investigações apontam que a concepção de homem, sociedade, ciência e sistema linguístico construirão, em grande medida, o método de alfabetização, que, por sua vez, estará ou não pautado em técnicas, conteúdos e vivências que possibilitam ao estudante o desenvolvimento de uma consciência crítica, reflexiva, criativa e atuante. Portanto, a adoção deste ou daquele método de alfabetização não deve pautar-se única e exclusivamente pela eficiência em obter determinadas respostas por parte da criança, mas deve guiar-se por todas as consequências que os métodos implicam na educação. Isto é, antes de adotar um método, deve-se levar em consideração todo o conteúdo e consequências que vêm junto como pacote da suposta eficiência.

### CAP. III – O MÉTODO FÔNICO E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Conforme apresentamos nos dois capítulos anteriores, a concepção de criança, linguagem e mundo que fundamenta determinada teoria orienta grande parte dos procedimentos a serem adotados em sala de aula. No presente capítulo, apresentamos a *nossa* concepção de criança, baseada em faculdades próprias dos seres humanos que permitem reflexões, interações e ações valorativas. Com isso, baseados em fundamentos de Vygotski e do Círculo de Bakhtin, problematizamos a concepção de criança que está implícita no método fônico.

Em nossa concepção, a depender de como se concebe uma criança, o método de ensino pode seguir infinitos caminhos: ora atuando num suposto inconsciente decorrente de relações afetivas infantis, ora tendo como foco uma consciência livre e soberana dos desejos e vontades, ora trabalhando com as variáveis do ambiente a fim de produzir reflexos condicionados nas crianças, enfim, são inúmeras as possibilidades teóricas que decorrem da concepção de criança. No nosso caso, tendo em vista os objetivos do presente trabalho, em termos pedagógicos, devemos nos ater a uma diferença fundamental: entre *educar* e *adestrar*.

A confusão causada por transposições mecânicas de pesquisas realizadas com animais aos seres humanos gerou também a confusão entre como se educa uma criança e como se adestra um animal. Essas pesquisas, baseadas principalmente na reflexologia, ao descobrir métodos eficazes de condicionamentos em cachorros, ratos e pombos, acreditaram ter descoberto também maneiras de obter determinadas respostas em crianças.

No entanto, em contraponto a essas teorias, pensamos existir grandes diferenças entre treinamento de animais e educação de crianças. Não adianta explicar a um cachorro que ele deve urinar no local apropriado, pois sua capacidade cognitiva não permite que compreenda o significado da frase. A forma de garantir que o cachorro responda a esse enunciado é treinando-o por meio de estratégias de reforçamentos, sejam eles primários, secundários, positivos, negativos, contínuos ou

intermitentes<sup>43</sup>, ou também lançando mão de punições e privações. Explicar os motivos da atividade não surtirá efeito no caso do cachorro, mas certamente trará fortes benefícios ao ensino com crianças, principalmente quando o objetivo não vislumbrar simplesmente a resposta adequada, àquela correspondente ao sistema linguístico, mas pretender formar um cidadão crítico, reflexivo, criador e atuante.

Infelizmente, em algumas teorias, a criança é solicitada apenas pelas suas funções psicológicas elementares, funções instintivas e primitivas. Pode parecer exagero dizer que existem métodos de ensino que pretendem adestrar crianças. Isso ocorre, em partes, porque não há qualquer afirmação explícita desse tipo. A nosso ver, não se trata, de fato, dos mesmos procedimentos adotados para crianças e animais. No entanto, verificaremos mais adiante que, em última análise, o fundamento dessas teorias baseia-se numa concepção limitada de criança e suas propriedades intelectuais, como se estas a resumissem a um ser biológico.

Podemos também comparar os dois tipos de treinamentos em mais dois aspectos: 1) assim como os animais, num treinamento condicionado, recebem determinados estímulos de reforçamento positivo quando apresentam respostas satisfatórias – comida, água, carinho etc, também as crianças submetidas ao método fônico, na medida em que se intensificam os testes e provas, recebem meritocraticamente o título de “bons” leitores e escritores; 2) outro aspecto que aproximam os dois métodos diz respeito à conhecida premissa: “os fins justificam os meios”, visto que em ambos o importante é a apresentação de respostas adequadas, independente de como obtê-las. Por isso, talvez, os fonocentristas não se preocupem tanto em explicar os motivos das atividades para as crianças e também não se preocupem em incentivar a crítica e a reflexão, pois assim eles podem controlar todas as variáveis do ambiente e dos sujeitos, tornando, desse modo, mais provável a presença das respostas esperadas.

A relação que fazemos entre *adestrar* e *educar* é apenas ilustrativa, pois existem muitas diferenças entre uma e outra, mesmo nas teorias que não consideram as funções psicológicas superiores da criança. Essa comparação se

---

<sup>43</sup> Os esquemas intermitentes de reforços são os mais eficientes na manutenção de um comportamento, mesmo depois que o reforço seja interrompido. No reforço intermitente, apenas certas respostas são reforçadas e não todas, como nos casos dos reforçamentos primários, secundários, positivos, negativos e contínuos. Para aprofundamentos na teoria behaviorista, ver Skinner (1974).



fundamenta não nos procedimentos e métodos adotados, pois cada uma adota um roteiro próprio e considera os objetivos e respostas que são distintos, mas sim na estrutura psíquica em que elas atuam, que, a nosso ver, são as mesmas, quais sejam, as funções psicológicas elementares.

### 3.1 A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Os alvos principais de determinados processos pedagógicos, em especial a proposta fonocentrista, são as *funções psicológicas elementares* das crianças, aquelas faculdades responsáveis pelas ações involuntárias (reflexas), com uma relação imediata e automática com a realidade e que sofrem controle sistemático do ambiente externo. Essas funções elementares, foco de determinadas teorias e métodos pedagógicos, são as mesmas que possibilitam o adestramento nos animais.

Em nossa concepção, nos opomos à ideia de criança que se limite às funções psicológicas elementares. Além dessas, a criança, desde o nascimento, quando inicia seu processo de socialização, dispõe cada vez mais de propriedades intelectuais típicas dos seres humanos. Vejamos o que diz Vygotski (1995) sobre a diferença entre funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores:

- O termo *funções psicológicas elementares* foi utilizado por Vygotski para designar aquelas funções decorrentes das estruturas orgânicas elementares, determinadas pela maturação. A partir delas, surgem novas e cada vez mais complexas funções psicológicas, conforme a natureza das experiências sociais das crianças. Neste processo, o desenvolvimento segue duas vertentes distintas: um processo elementar, com base biológica, e outro superior, de origem sociocultural. Vygotski parte da concepção de que toda criança é ativa e estabelece contínua interação entre as condições sociais e a base biológica do comportamento humano.
- Em contrapartida, as *funções psicológicas superiores* são de origem social, não estão presentes nos animais, mas somente nos seres humanos, e se

caracterizam pela intencionalidade das ações. Elas resultam da relação da criança com o mundo que a cerca. Os desafios que surgem em sua ainda curta experiência de vida impulsionam a criação de novas funções mentais. Inicialmente essas funções são exteriores, mas gradativamente tornam-se faculdades internalizadas, isto é, transformam-se para se constituir em funcionamento interno. Esse plano interno intra-subjetivo é não uma estrutura preexistente, biológica, que é atualizada conforme o contexto, mas sim funções abertas e ininterruptas que se criam e se recriam, num diálogo constante entre mundo interno e mundo externo, constituindo-se como funções psicológicas de nível superior.

Vygotski utiliza o termo *superior* para designar as propriedades mentais exclusivas dos seres humanos, como a abstração, a memorização, a atenção voluntária, o pensamento, a imaginação, a associação, o planejamento, a comparação, a consciência reflexiva, o controle deliberado, dentre outras. Essas faculdades se diferenciam qualitativamente das faculdades elementares, funções instintivas típicas dos animais.

Os autores do Círculo de Bakhtin também têm uma formulação interessante sobre as faculdades mentais dos seres humanos. Aqui o termo utilizado com frequência é *consciência*, interpretada em sua íntima ligação com a *ideologia*<sup>44</sup>, repleta de signos valorativos e numa dimensão coletiva. Assim como Vygotski, os autores do Círculo não consideram a constituição biológica como o centro determinante do desenvolvimento da consciência humana. Ao contrário, propõem o estudo da palavra enquanto *signo ideológico*, constituída socialmente, como instrumento de análise da dimensão ideológica da consciência humana.

Para Voloshinov (2009), a consciência humana surge somente por meio dos

---

<sup>44</sup> Para maiores aprofundamentos sobre as concepções de ideologia presentes no Círculo de Bakhtin, ver Castro (2010). Nesse texto o autor apresenta a relação do Círculo com a teoria marxista (que se apresenta mais fortemente em Voloshinov e Medvedev) e as diferentes leituras possíveis do termo *ideologia*, que pode ser compreendida como “falsa consciência”, como “conjunto de possibilidades verbais e avaliativas passíveis de serem colocadas em ação” ou, ainda, como “um núcleo institucionalizado e sistematizado, isto é, uma grande visão de mundo, um recorte grande valorativo-social” (CASTRO, 2010). Para o presente trabalho é importante sabermos que, independente da leitura que se faça, os três representantes do Círculo de Bakhtin não consideram a possibilidade de neutralidade científica e ideológica. Todos os signos, quando analisados na realidade concreta, adquirem valores.

signos ideológicos. Aliás, todo o conteúdo da consciência é banhado por eles e só existe na sua presença. Nenhum signo isolado possui valor em si mesmo, eles devem ser contextualizados para ganhar *significação*. Um signo não compreendido enquanto tal é um objeto sem valor significativo. “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, (...), tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009, p.31).

Sendo assim, a tarefa de compreender o significado de um signo consiste em colocá-lo em diálogo com outros signos conhecidos por nossa consciência. Toda compreensão é uma resposta a determinados signos por meio de outros signos. Dessa forma, o determinante para o surgimento da consciência está na relação do sujeito com o *universo de signos* presentes no espaço físico e palavras ouvidas ou lidas no dia-a-dia. O objeto por si mesmo não diz nada ao sujeito, mas sim a sua relação com os signos, com suas implicações valorativas (se serve aos meus propósitos ou não). Eles são a ligação entre as consciências individuais dos sujeitos, pois “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009, p.34).

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009, p.33).

A desconsideração dos signos ideológicos e a supervalorização dos objetos<sup>45</sup> em si trazem consigo uma série de implicações pedagógicas. Na verdade, trata-se mesmo é de negar todo o experiencial que as relações ideológicas facultam aos seres humanos. Em outras palavras, trata-se de um entendimento enviesado sobre o como aprendemos de fato as coisas de modo geral e, mais especificamente, tendo em vista os objetivos desse trabalho, a linguagem escrita.

Imaginemos, por exemplo, um processo educativo em que a língua, entendida enquanto objeto, é apresentada como fixa, como tendo um significado

---

<sup>45</sup> Não nos referimos apenas aos objetos físicos, aqueles que podemos apalpar, mas também incluímos qualquer coisa construída pelo homem, como a língua, por exemplo.

objetivo e imutável, sem abertura para considerações ideológicas e semióticas. O professor, mediador da relação do aluno com esse objeto, irá, inevitavelmente, apresentá-lo de forma normativa e sem abertura para indagações reflexivas. A normatividade da língua padrão não deixará margem para diferentes interpretações, dialetos regionais e os conhecidos “erros” decorrentes da complexidade da nossa língua portuguesa.

A língua tomada em si mesma, como objeto descolado da realidade, abstrai dela toda sua vivacidade e seu valor semiótico e desconsidera a existência dos enunciados. O imperativo passa a ser a gramática normativa, aquela que Possenti (1998) definiu como baseada na estrutura e nas normas da língua padrão, ao invés da pluralidade de dialetos e de respeito à comunicação real. O critério de validade passa a ser o “certo” e o “errado”, ou melhor, o enquadrado nas normas da língua e o não enquadrado.

Em contrapartida, a linguagem tomada em seu uso real, conforme nos apresentam os autores do Círculo de Bakhtin, compreende a língua como uma construção do homem em condições sociais situadas historicamente e em meio aos conflitos ideológicos. Nesta abordagem, a relação do sujeito ocorre com os signos ideológicos e não com o objeto em si, descolado da realidade.

Ainda no sentido de elucidar a compreensão dos autores do Círculo de Bakhtin sobre a constituição da consciência, devemos nos atentar para o que eles concebem por *palavra*: segundo eles, ela é o melhor exemplo de fenômeno ideológico, pois como sabemos é por meio dela, principalmente, que a comunicação no interior de um mesmo grupo social ocorre. Sua função é se tornar um signo, mas não um signo qualquer, ela é um signo “neutro” que só adquire conteúdo ideológico numa situação particular, num contexto real de uso.

A palavra como signo “neutro” pode ser exemplificada pelo significado que está no dicionário e, dessa maneira, apresenta-se para nós como estática e imutável. No entanto, é no seu emprego vivo que ela se torna um signo ideológico, capaz de ser compreendido, de fato, pois quando a utilizamos no cotidiano colocamos emoção, juízo de valor e expressão, possibilitando o surgimento de seu verdadeiro significado social.

A mesma palavra pode ser utilizada para diferentes contextos ideológicos,

sejam eles estéticos, científicos, morais ou religiosos, e pode significar coisas completamente diferentes a depender do contexto. O exemplo que Bakhtin (2006) nos apresenta em “Gêneros do Discurso” demonstra a capacidade que temos de inverter o significado de uma palavra: “Neste momento, qualquer alegria é apenas amargura para mim” (BAKHTIN, 2006, p.292). Percebamos que a palavra “alegria” adquire, nesta frase, um sentido antagônico àquele que está no dicionário, demonstrando que a análise da linguagem deve considerar a comunicação em seu uso real e não um sistema abstrato e distante da realidade.

Um signo por excelência, a palavra é o primeiro meio de consciência individual, pois somente a partir dela a consciência passa a existir. Nesse sentido, a oralidade, conforme abordado no primeiro capítulo, acompanha todo e qualquer signo não-verbal, seja uma obra de arte, uma música ou outro qualquer. Por mais que os signos não-verbais sejam também materiais da consciência, é a palavra que possibilita dar sentido e significado a esses signos não-verbais. Somente com ela a consciência ganha *status* de propriedade humana.

Vygotski também considera a relação entre palavra e pensamento como fundamental para entendermos o funcionamento da consciência humana. Segundo o autor, essa relação encontra sua unidade no pensamento verbal (fala interior) por meio do *significado das palavras*. A concepção de *significado*, em Vygotski, aproxima-se, em certa medida, do que Voloshinov considera como *signo*, como um material semiótico veiculável pela consciência e aberto a significações ideológicas. Há aqui várias ressalvas a serem feitas, mas a aproximação entre a “palavra” em Vygotski e “signo” em Voloshinov são evidentes, vejamos:

- Segundo a concepção de Voloshinov, o *significado da palavra* está no dicionário, seria aquilo que convencionalmente a sociedade, por meio da língua, considera como norma e que se apresenta à consciência como um sistema arbitrário. O que dá maleabilidade à palavra seria o signo, que acompanha toda palavra em uso na realidade concreta. O signo seria o material semiótico que possibilitaria a constituição dos sentidos pessoais.
- Para Vygotski, é o *significado da palavra* que permite a aproximação entre

fala e pensamento, não sendo possível identificar de antemão se se trata de um fenômeno exclusivamente de um ou de outro. Do mesmo modo que o significado da palavra estaria vinculado à oralidade, pela constatação de que uma palavra sem significado é um som vazio, tornando-se sem signo e sem utilidade social, também estaria vinculado ao pensamento, na medida em que todo significado é uma generalização ou um conceito. Essa dupla relação não atribuiria ao *significado da palavra* um duplo pertencimento a duas esferas distintas da vida psíquica, pois ele só faria parte da fala quando ela estivesse ligada ao pensamento, isto é, nos casos em que a fala não fosse elaborada pelo pensamento (como as falas espontâneas, por exemplo), o significado da palavra também não se ligaria ao pensamento. Em decorrência disso, do estudo do desenvolvimento do pensamento verbal utilizando o significado das palavras como unidade analítica, Vygotski chegou à conclusão que o *significado das palavras* não é fixo e imutável, mas ao contrário, ele evolui historicamente.

Hemos encontrado esta unidad, que refleja la unión del pensamiento y el lenguaje, en la forma más simple, en el *significado de la palabra*. El significado de la palabra, como hemos intentado explicar anteriormente, es la unidad de ambos procesos, que no admite más descomposición y acerca de la cual no se puede decir qué representa: un fenómeno del lenguaje o del pensamiento. Una palabra carente de significado no es una palabra, es un sonido huero. Por consiguiente, el significado es el rasgo necesario, constitutivo de la propia palabra. El significado es la propia palabra vista desde su aspecto interno. Por tanto, parece como si tuviéramos derecho a considerarla con suficiente fundamento como un fenómeno del lenguaje. Pero en el aspecto psicológico, el significado de la palabra no es más que una generalización o un concepto, como hemos podido convencernos repetidas veces a lo largo de la investigación. Generalización y significado de la palabra son sinónimos. Toda generalización, toda formación de un concepto constituye el más específico, más auténtico y más indudable acto de pensamiento. Por consiguiente, tenemos derecho a considerar el significado de la palabra como un fenómeno del pensamiento (VYGOTSKI, 2001, p.289).

A compreensão de Vygotski de que o *significado das palavras evolui* o distancia de teorias materialistas-mecanicistas e o aproxima, em certa medida, do pensamento bakhtiniano quanto à historicidade das línguas. A diferença entre os autores, nesse ponto, apresenta-se principalmente nos termos empregados para designar concepções de linguagem muito próximas. O Círculo de Bakhtin, ao criticar

a visão mecanicista, enuncia o conceito de *signo* para mostrar sobretudo a plástica ideológica da palavra e assim questionar a arbitrariedade do sistema linguístico. Ao passo que Vygotski não apresenta um novo conceito, mas apenas considera que o *significado*, muitas vezes entendido como imutável em outras teorias, na sua concepção evolui historicamente e não deve ser considerado como um sistema fechado. Enfim, os autores utilizam termos distintos para falar de questões muito próximas.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem e sua relação com o surgimento das funções psicológicas superiores na criança, tema fundamental para a continuidade do nosso trabalho, é em Vygotski que encontramos as melhores contribuições. Os autores do Círculo de Bakhtin, por mais que tenham deixado algumas pistas, não abordaram explicitamente esse tema. Em contrapartida, Vygotski desenvolveu teses sólidas sobre a criança a partir de pesquisas empíricas e diálogos com teóricos da época. A preocupação com o desenvolvimento da linguagem, sua relação com a atividade prática, funções psicológicas superiores, maturação biológica e relações sociais, fizeram com que ele ficasse conhecido também como “psicólogo do desenvolvimento humano”.

De acordo com o autor, durante o curso de desenvolvimento, o papel da *fala* em relação à *atividade prática* se altera gradativamente, assumindo diferentes funções a depender do nível de desenvolvimento efetivo da criança. No início, logo que a criança ultrapassa o período pré-verbal, a atividade prática ocorre independentemente da fala, uma não tem qualquer relação com a outra. Posteriormente, é com o auxílio dela (da fala) que a criança passa a controlar o ambiente – por meio da denominada *fala egocêntrica*.

O termo “fala egocêntrica” foi utilizado primeiramente por Piaget para designar as falas espontâneas que acompanham as atividades das crianças. Vygotski, discordando que a fala egocêntrica seria uma fala sem sentido e sem importância para desenvolvimento da criança, apropria-se do termo para dizer que ela é o primeiro sinal de pensamento verbal, que inicialmente ocorre de forma externalizada para, posteriormente, internalizar-se<sup>46</sup> formando, assim, o pensamento verbal.

---

<sup>46</sup> Vygotski chama de internalização a reconstrução interna de uma operação externa (VYGOTSKI, 2002, p.74).

Essa internalização da fala egocêntrica produz novas relações com o ambiente e, conseqüentemente, numa relação dialética, seu comportamento começa a organizar-se também de maneira diferenciada. A fala passa a acompanhar toda atividade da criança e aumentar de intensidade na medida em que as situações e desafios do cotidiano tornam-se complicados, demonstrando que, nesse momento, a fala assume papel de planejamento do comportamento da criança. Dessa forma, a fase em que a fala passa a controlar não somente o ambiente, mas também o comportamento da criança, representa a função organizadora, tipicamente humana, que a palavra adquire.

Nas fases iniciais, o desenvolvimento intelectual avança justamente quando a fala passa a acompanhar a atividade prática, quando ela assume a função de planejar as ações. Nesse processo de planejamento, quando a ação requer uma solução mais elaborada, a criança, por meio das palavras, é capaz de incluir estímulos que não estão contidos no seu campo visual imediato, “usando como instrumentos não somente aqueles objetos à mão, mas procurando e preparando tais estímulos de forma a torná-los úteis para a solução da questão e para o planejamento de ações futuras” (VYGOTSKI, 2002, p.35). Esse fato tem uma importância enorme para o desenvolvimento intelectual da criança, pois, com a ajuda da fala, o campo de percepção agora ultrapassa o limite físico dos olhos, relacionando o campo visual imediato com sua memória.

A criança que planeja por meio da fala, seja ela interna ou externa, tem a possibilidade de se tornar menos impulsiva e espontânea, pois ela passa a agir somente depois do planejamento. Dessa forma, ao manipular seu comportamento por meio da fala, a criança se torna tanto sujeito quanto objeto de seu próprio comportamento, pois agora ela passa também a controlar suas ações. “A manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo através do qual a motivação interior e as intenções, postergadas no tempo, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização” (VYGOTSKI, 2002, p.35).

Cabe salientar que a relação da criança com o Outro, desde o início, está na base de todo processo de desenvolvimento, pois a própria aquisição da fala só se torna possível nesta relação. As resoluções das situações e desafios do cotidiano, que - conforme dissemos anteriormente - são os propulsores da fala egocêntrica,



não ocorrem de forma individual, como se a criança, num ato puramente criativo e espontâneo, descobrisse a solução de determinado desafio cotidiano. A criança se utiliza de um repertório de exemplos, adquirido em sua pequena experiência de vida, para relacionar as diferentes situações e encontrar a possível solução.

Nessa relação com o Outro, ela aprende a falar, apropria-se de modos de agir, valores e conhecimentos. Dessa forma, é no plano intersubjetivo que a criança inicia sua inserção na vida em sociedade, primeiramente com uma ação instintiva e espontânea e posteriormente regulando o meio e seu próprio comportamento. A consequência desse fato é que essas mudanças também alteram o modo da criança agir com as pessoas que a cercam. Se no início ela relacionava-se com os familiares e amigos de forma instintiva e espontânea, agora ela se relaciona de forma consciente e organizada. Com a auto-regulação do comportamento da criança, que se inicia pela internalização da fala egocêntrica, a relação interpessoal também transforma-se em termos de recursos.

No desenvolvimento inicial, a fala do outro dirige a atenção e a ação da criança; aos poucos, a criança também usa a fala para afetar a ação do outro. A partir dessa fala multifuncional vem delinear-se uma diferenciação: ao mesmo tempo que a criança compreende e usa melhor a fala na regulação de/pelo outro, ela começa a falar para si. Surge a chamada fala egocêntrica, que abrange uma variedade de referências à situação presente e à ação em ocorrência. Tais referências passam, aos poucos, a corresponder a uma forma de descrição e análise da situação. Depois, servem para organizar e guiar a ação; assumem uma função auto-reguladora. Esse uso individual da fala torna-se claro não só pelo que é falado como também pela variação da quantidade de fala conforme a complexidade da situação abordada. (GÓES, 1991, p.19)

Durante esse processo de desenvolvimento, a criança, por meio da fala, passa a tomar a sua própria ação como objeto, o que evidencia a interdependência dos cursos de evolução da fala e da ação deliberada. Portanto, é a evolução da fala, desenvolvida num plano intersubjetivo em relação com a realidade concreta, que diferenciara a função comunicativa da função individual. Conforme a criança vai se deparando, cada vez mais, com situações cotidianas que exigem planejamento e ação deliberada, mais a fala adquire caráter individual, assumindo função organizadora.

Com isso, Vygotski atribui significativa importância ao contexto social, às

brincadeiras e situações que incitem a criança a pensar, pois elas contribuem para a mudança de função da fala de simplesmente comunicativa para organizadora. Quanto mais a criança tiver possibilidades de desenvolvimento da criatividade, raciocínio lógico, abstração e outras funções psicológicas superiores, mais capacitada para apropriar-se da linguagem escrita ela estará.

De acordo com Vygotski (2002), a história do desenvolvimento da escrita na vida da criança é completamente diferente da história do desenvolvimento da fala. A criança aprende a falar por meio das funções psicológicas elementares, de forma relativamente espontânea e calcada em aspectos sensitivos e não-conscientes. Em outras palavras, o aprendizado da oralidade não é uma ação deliberada por parte da criança, mas surge de forma espontânea a partir das relações sociais. Esse fato não poderia ser diferente, pois a própria “ação deliberada”, como vimos, só ocorre com a internalização da fala egocêntrica, ou seja, é o desenvolvimento da fala que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e não o contrário.

No caso da escrita, por tratar-se de uma modalidade de linguagem mais elaborada, algumas funções psicológicas superiores precisam estar estabelecidas para o seu aprendizado. Nesse sentido, a criança precisa minimamente ter condições de “memorizar voluntariamente” correspondências entre letras e sons, regras e significados de palavras, também precisa “organizar (planejar) mentalmente” uma sequência de letras e palavras para depois colocá-las no papel. Do mesmo modo, durante o processo pedagógico, ela necessita de “atenção voluntária” para compreender os ensinamentos relacionados à arbitrariedade da língua e “controlar seu comportamento” para que seus impulsos e vontades não se sobressaíam em relação à alfabetização. Além disso, para substituir palavras por imagens de palavras (segundo grau de representação simbólica) é preciso de um certo nível de “abstração”.

Conforme abordamos no primeiro capítulo, a escrita, pela perspectiva da criança em fase de aprendizado, não constitui um desenho do objeto, um simbolismo de primeiro grau, mas sim um desenho – representação arbitrária - da palavra falada. Pouco a pouco, com o desenrolar do aprendizado, esse simbolismo de segundo grau, intermediado pela oralidade, passa a representar diretamente os objetos, adquirindo uma natureza e organização próprias. Essa qualidade abstrata

da escrita é um dos elementos que trazem dificuldades ao aprendizado da leitura e da escrita.

Algumas teorias infelizmente ignoram essa qualidade abstrata da escrita, acreditando que a dificuldade no aprendizado se deva em função do baixo condicionamento de músculos ou qualquer outro obstáculo mecânico, como se exercícios repetitivos pudessem inserir, na marra, conhecimentos específicos da linguagem escrita na cabeça da criança. Em nossa concepção, o conhecimento das especificidades da linguagem escrita, bem como sua diferença em relação à oralidade, permitem ao professor alfabetizar adequadamente seus alunos, de modo a contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Enquanto a fala depende de funções psicológicas superiores ainda em forma rudimentar para se desenvolver, sendo inclusive ela que abre caminho para que essas funções passem a existir, a escrita só se desenvolve mediante um certo grau de “abstração”, “planejamento”, “controle, atenção e memória voluntária”. No entanto, é importante destacar que Vygotski não corroborava com Piaget, quanto à subordinação do aprendizado à existência de estruturas mentais consolidadas.

Enquanto para o autor suíço a criança só estaria apta a aprender depois que seu organismo estivesse preparado para tal, para o soviético o processo ocorre de maneira inversa. Conforme abordamos no primeiro capítulo, é justamente o aprendizado, mesmo que ainda rudimentar, que força o desenvolvimento de determinadas funções mentais. Dessa forma, portanto, o professor não deveria esperar uma suposta maturidade orgânica para depois ensinar a escrita, pois a “abstração”, “planejamento”, “controle, atenção e memória voluntária”, funções necessárias à alfabetização, desenvolver-se-ão justamente durante o processo de aprendizado. Para Vygotski, as funções psicológicas superiores não são inatas, biológicas ou estruturas pré-existentes, mas sim funções que surgem mediante as relações sociais da criança. Enquanto mais a criança aprende, mais as funções psicológicas superiores se desenvolvem.

A primeira vista, pode parecer confuso e contraditório afirmar que a escrita necessita da “abstração”, “planejamento”, “controle, atenção e memória voluntária” para desenvolver-se e, logo em seguida, dizer que é justamente o aprendizado da escrita que possibilita o desenvolvimento dessas faculdades. Se analisarmos

detalhadamente esse processo, veremos que a questão é mais simples do que parece: *as funções psicológicas superiores desenvolvem-se mediante o aprendizado da escrita*<sup>47</sup>, *porém a plena condição de entendimento dos fundamentos da escrita, aquela que a tornará novamente simbolismo de primeiro grau, só se torna possível quando a criança adquire certa condição de “abstração”, “planejamento”, “controle, atenção e memória voluntária”.*

Outra diferença substancial entre a linguagem oral e a linguagem escrita, e que fundamenta nossa tese de imbricamento entre escrita e desenvolvimento de certas funções psicológicas superiores, diz respeito à relação com a fonética. Enquanto a fala não exige da criança uma consciência plena dos sons emitidos, sendo que as operações mentais ocorrem sem que ela delibere para tal, no caso da escrita o processo segue um curso distinto, a criança precisa tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, saber que cada som representa letras diferentes, analisá-la mediante as regras linguísticas e reproduzi-la por meio dos símbolos correspondentes. Do mesmo modo, as palavras devem, deliberadamente, ser postas em uma sequência lógica, de maneira a formar uma frase, demonstrando o quanto a escrita diferencia-se da oralidade.

La investigación descubre además em qué consiste esa actitud diferente hacia la situación que se da em el lenguaje escrito. Em éste, el niño há de actuar voluntariamente, el lenguaje escrito es más voluntario que el oral. Ese es *leitmotiv* de todo el lenguaje escrito. Ya la forma fónica de la palabra, que en el lenguaje oral se pronuncia automáticamente, sin desmembrarla en sonidos aislados, exige en la escritura una ordenación, una separación. El niño, al pronunciar cualquier palabra, no se da cuenta conscientemente de los sonidos que pronuncia y no realiza ninguna operación intencionada al pronunciar cada sonido aislado. En el lenguaje escrito por el contrario debe tomar consciencia de la estructura fónica de la palabra, desmembrarla y reproducirla voluntariamente em signos (VYGOTSKI, 2001, p. 231).

A *escrita consciente*, aquela com a qual o sujeito toma conhecimento de todas as etapas do processo para organizar as frases de maneira lógica, escolher as letras e palavras corretas, levando em consideração as regras linguísticas e as estruturas sonoras das palavras, ocorre principalmente nos anos iniciais de

<sup>47</sup> Apesar de a escrita ser uma atividade privilegiada para o desenvolvimento da abstração, planejamento, controle, atenção e memória voluntária não são somente elas que cumprem essa função. Outras atividades também possibilitam os seus desenvolvimentos, como determinados tipos de jogos e brincadeiras, situações que exijam lógica, raciocínio etc.

aprendizado. A criança, que ainda está no processo de aprendizado, precisa necessariamente tomar consciência da estrutura e normas da língua, justamente por se tratar de uma atividade nova, de descoberta.

No caso dos adultos com certa experiência, essa *escrita consciente* não precisa aparecer obrigatoriamente. A experiência com a linguagem escrita permite que algumas escolhas linguísticas, que antes eram difíceis e, por isso, necessitavam de reflexão, tornem-se comportamentos automáticos. Nenhum adulto, proficiente em leituras e escritas, gasta muito tempo para decidir se “xícara” escreve-se com *x* ou *ch*, pois a decisão ocorre de forma automática. No caso da criança, essa escolha exige certa conscientização do processo, pois sua experiência com as letras ainda é curta para que a deliberação seja automatizada.

Podemos comparar o aprendizado das estruturas e normas da língua com o aprendizado de outras atividades complexas, que exigem esforço e conscientização, por parte do aprendiz. Leontiev (2004) cita o exemplo de alguém que esteja aprendendo a atirar com armas de fogo e, para tanto, precisa aprender alguns fundamentos básicos. No início, o aprendiz deverá obrigatoriamente tomar consciência de todas as etapas da atividade, primeiro é necessário assumir “uma certa pose, apontar, determinar corretamente a mira, encostar ao ombro, reter a respiração e premir corretamente o gatilho” (LEONTIEV, 2004, p.110). Na medida em que o atirador se torna experiente, essas etapas são ultrapassadas de forma automática, ele simplesmente mira e atira.

Em se tratando das estruturas e normas da língua, a diferença entre o adulto experiente e a criança em fase de alfabetização ocorre de maneira similar ao exposto acima. Enquanto o adulto, na grande maioria das vezes, simplesmente escreve, a criança precisa se concentrar em todas as etapas do processo, tomando consciência de suas escolhas: se deve utilizar maiúscula ou minúscula; se em determinada palavra utiliza “s”, “c”, “sc”, “ss”, “xc” ou “x”; qual a pontuação adequada; etc. Enfim, essas escolhas não são automáticas para um alfabetizando, ao contrário de um adulto experiente, que ultrapassa essas etapas sem se concentrar nas escolhas que estabelece.

Não se trata de supervalorizar esse tipo de comportamento fossilizado dos adultos, pois, com ele, pode ocorrer um certo fechamento a novas experiências e

possibilidades, mas é importante que entendamos a diferença entre a escrita da criança e a escrita do adulto para que a alfabetização nas escolas considere as especificidades de cada fase. Infelizmente, alguns métodos, como o fônico, concebem a criança como um adulto em miniatura, como se o funcionamento lógico mental tanto de um quanto do outro fossem exatamente os mesmos e como se eles se relacionassem com a leitura e a escrita da mesma maneira.

Ainda sobre a diferença entre *fala* e *escrita*, existe outra questão importante para compreendermos a maneira como elas auxiliam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, qual seja, a relação que cada uma delas estabelece com o pensamento verbal. Enquanto o pensamento verbal passa a existir somente com a internalização da fala egocêntrica, conforme vimos anteriormente, a escrita, obviamente, não antecede o pensamento verbal, muito pelo contrário, ela depende dele para existir. O ato de escrever implica uma tradução materializada do pensamento verbal. Podemos dizer que o desenvolvimento dessas relações seguiria o seguinte curso: *fala oral–pensamento verbal-escrita*.

No que se refere à sintaxe, podemos dizer que a escrita, mediada pela oralidade, assume uma sintaxe oposta a do pensamento verbal. Desse modo, a escrita se constitui a partir do pensamento verbal, mas não segue a mesma lógica sintática que ele. Enquanto o pensamento verbal se caracteriza por ser uma fala interior condensada e abreviada, a escrita por sua vez é detalhada e completa. Portanto, o ato de escrever passa por encontrar as palavras corretas para expressar um pensamento nem sempre coeso e acabado.

É importante dizer que, nesse processo, a fala oral fica numa posição intermediária, ela não é nem tão abreviada como o pensamento verbal e nem tão detalhada e completa como a escrita. Vygotski (2001) argumenta que o pensamento verbal é quase inteiramente predicativo porque a situação é sempre conhecida por aquele que pensa, ao passo que a escrita precisa ser explicada e detalhada para que se torne inteligível ao leitor (VYGOTSKI, 2001, p.231-232).

Essa relação da escrita com o pensamento verbal demonstra por que a criança tem mais facilidade em aprender a falar do que a escrever. Enquanto a fala é uma consequência de uma atividade espontânea, a escrita exige uma capacidade de abstração superior. As funções psicológicas superiores, necessárias para a

escrita, muitas vezes não se desenvolveram, de fato, quando se inicia a alfabetização e, por isso, ainda baseia-se em processos elementares. A escrita, inclusive, propicia a aceleração do desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores, configurando, desse modo, uma importante relação entre desenvolvimento da linguagem escrita e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim como situações de desafios cotidianos propiciam o surgimento da fala egocêntrica, que posteriormente será internalizada, a escrita, ao exigir determinadas funções psicológicas superiores, como “abstração”, “planejamento”, “controle, atenção e memória voluntária”, pode acelerar o desenvolvimento dessas faculdades. Em outras palavras, a escrita cria situações de desafios para a criança, incitando o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, na mesma medida em que os primeiros desafios da criança, às vezes vivenciados em brincadeiras, situações com colegas ou experiências cotidianas, possibilitam o surgimento da fala egocêntrica.

Aos que categoricamente afirmam que a escrita não traz nenhuma nova função ou estrutura mental, diremos o contrário, não apenas baseados em teorias e investigações científicas, mas também na observação cotidiana. Dificilmente alguém negaria que algumas operações de matemática, antes realizadas somente com ajuda de lápis e papel, podem, depois de certa experiência, ser realizadas também mentalmente. Não seria possível, ou seria muito difícil, aprendê-las diretamente por meio de operações mentais. O contato com o código escrito se constitui, nesse exemplo, como um signo auxiliar que depois será internalizado. Eis aí a importância da escrita no auxílio ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Realizar determinadas operações matemáticas, estudar gramática, aprender línguas, interagir com livros de história, conhecer mapas geográficos, dentre outras, são realidades que só se tornam possíveis com a alfabetização. É a partir dela que adentramos no mundo das letras e, posteriormente, internalizamos uma série de signos auxiliares que se tornam funções mentais.

Conforme vimos, a escrita segue um roteiro de aprendizado completamente distinto da oralidade, ela não se caracteriza pela espontaneidade da mesma maneira que a fala, mas sim pela sua relação com as funções psicológicas superiores. O desenvolvimento da escrita é um ato conscientemente deliberado pela criança. Por

mais que existam teorias e métodos que neguem esse fato, a criança atribui sentidos e significados para sua interação com o mundo da escrita. Ao negar essa realidade, a despeito da eficiência em condicionar comportamentos mecânicos, as teorias e métodos desconsideram os efeitos que suas práticas podem produzir.

Desse modo, concluímos que a alfabetização faz parte do ato de educar e não de adestrar. A criança deve ser concebida como um sujeito em fase de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que interage com o mundo e atribui sentido e significados valorativos, com opiniões, reflexões, críticas e emoções. Não basta introduzir comportamentos padronizados baseados na correspondência grafema-fonema para avaliarmos se a escola está ou não cumprindo sua função social. Em nossa opinião, a escola deve, cada vez mais, auxiliar no desenvolvimento daquelas funções mentais que são próprias dos seres humanos e não basear seus métodos e conhecimentos em funções elementares, que possibilitam somente treinamentos e atividades mecânicas.

### 3.2 O MÉTODO FÔNICO E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Analisar as consequências, no sentido de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, numa criança submetida a um método de alfabetização é uma tarefa árdua e que merece todo o nosso cuidado para não sermos injustos e incoerentes. Por isso, afirmamos, desde agora, que *não é possível prever categoricamente quais são as consequências, em termos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para uma criança submetida ao método fônico de alfabetização.*

Se disséssemos o contrário, negaríamos grande parte dos princípios que fundamentaram nosso trabalho, quais sejam: uma concepção de *cultura e ideologia* abertas e inacabadas, um *sujeito* não reduzido às condições biológicas e muito menos aos estímulos do meio e um *ambiente escolar* não totalmente previsível e não totalmente controlável. O que estamos dizendo é que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança não se resume ao ambiente escolar e menos ainda ao método de alfabetização. Existem incontáveis determinantes que favorecerão o seu desenvolvimento, que vão desde as leis biológicas, alimentares e



familiares até as estruturais, socioeconômicas, culturais, linguísticas e ideológicas.

Portanto, não é o método de alfabetização que determina se a criança desenvolve ou não as funções psicológicas superiores, pois estas, obviamente, desenvolver-se-ão de qualquer modo. Como vimos anteriormente, as funções psicológicas superiores se caracterizam pela vida em sociedade, sendo o método de alfabetização ao qual a criança é submetida uma parte muito pequena dessa vida.

O método de alfabetização a que a criança está submetida é apenas um dos fatores, mas não o único. Sendo assim, consideramos o método fônico não como o único determinante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas sim como *um dos* determinantes. Dessa forma, o principal objetivo desse tópico não é prever o que acontece com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de uma criança submetida ao método fônico, mas sim relacionar os estudos de Vygotski sobre as situações em que se formam as funções psicológicas superiores e aquelas situações criadas em sala de aula pelo método fônico. Em outras palavras, o objetivo desse tópico consiste em analisar o quanto os exercícios propostos pelos fonocentristas podem ou não se relacionar com as situações que melhor desenvolvem as funções psicológicas superiores.

Discutir essa relação passa, necessariamente, por retomar antes algumas questões fundamentais, sem as quais, fica difícil entender os motivos que nos levam a afirmar que o método fônico não leva em consideração o desenvolvimento das funções psicológicas superiores quando propõe uma alfabetização pautada em exercícios de caligrafias, cópias, ditados e leituras automáticas.

A estratégia adotada pelos fonocentristas toma como base somente as faculdades elementares, ou instintivas, das crianças. Depreciam a capacidade que elas têm de tomar consciência do processo, refletir sobre suas ações e controlar seu próprio comportamento. A concepção de *exercício* apropriada pelos fonocentristas faz jus à sua origem latina *exercere*, que significa “guiar, manter ocupado”, na medida em que é o exercício que guia e controla a alfabetização. A criança não é tida a partir de suas capacidades críticas e reflexivas, mas apenas como um objeto no qual se aplica o método.

O que se evoca da parte da criança são as faculdades elementares, aquelas que possibilitam o treinamento da habilidade de decodificação de grafemas em

fonemas e vice-versa, tendo como foco o aprimoramento da consciência fonológica. Posteriormente, na etapa de desenvolvimento da compreensão, visa-se ao modelamento da habilidade de escrita e à aquisição de vocabulário, com a intensificação de cópias, ditados, caligrafias e leituras com intuito de decorar significados de palavras. Também aqui o que se conclama da parte da criança são habilidades motoras e respostas automáticas, sem abstrações, críticas ou reflexões.

Desse modo, os alvos principais dos exercícios fonocentristas são as *funções psicológicas elementares* das crianças, aquelas faculdades responsáveis pelas ações involuntárias (reflexas), com uma relação imediata e automática com a realidade e que sofrem controle sistemático do ambiente externo. Essas funções elementares, foco do método fônico, são as que permitem condicionamentos motores e respostas reflexas, desprovidas de valores e questionamentos pessoais.

Em contrapartida, conforme dissemos anteriormente, as *funções psicológicas superiores* são de origem social, não estão presentes nos animais, mas somente nos seres humanos, e se caracterizam pela intencionalidade das ações. Elas resultam da relação da criança com o mundo que a cerca. Os desafios que surgem em sua ainda curta experiência de vida impulsionam a criação de novas funções mentais. Esse plano interno intra-subjetivo é não uma estrutura preexistente, biológica, que é atualizada conforme o contexto, mas sim funções abertas e ininterruptas que se criam e se recriam, num diálogo constante entre mundo interno e mundo externo, constituindo-se como funções psicológicas de nível superior.

A própria essência da linguagem escrita, inicialmente simbolismo de segunda ordem, exige um certo grau de “abstração”, “planejamento”, “controle, atenção e memória voluntária” por parte da criança, faculdades que podem ser estimuladas pela presença do professor em sala de aula. Por mais que o desenvolvimento dessas capacidades acelerem na medida em que a criança aprende a linguagem escrita, a maneira como se procede a alfabetização pode auxiliar ou não a evolução dessa faculdade fundamental para o aprendizado da escrita. Se o método restringe as ações de reflexão, comparação e imaginação, por exemplo, limitando-se a respostas automáticas, então o desenvolvimento da abstração – para ficarmos apenas em um exemplo de função psicológica superior –

terá maior atenção em outros espaços que não o da sala de aula.

É claro que a criança, diferentemente de um animal, não age somente a partir das faculdades elementares. Independente da vontade dos fonocentristas, ela vai interagir com o mundo que a cerca a partir de sua condição psíquica em formação. O aluno, mesmo submetido ao método fônico, vai invariavelmente atribuir valor a suas ações, compreendendo os motivos daquela ação, mesmo que o faça mediante sentidos puramente individuais e descolados do verdadeiro significado. No entanto, o método fônico, ao invés de dar vazão aos sentidos e significados por parte da criança, conclamando e incidindo nas faculdades responsáveis pela socialização e humanização dos sujeitos, colocando-os em contato com valores, críticas, abstrações e significados coletivos, *podam* esse importante aspecto da alfabetização.

Quando a criança amplia seu contato com os signos ideológicos, sua compreensão sobre aquela ação inicial, antes baseada numa ideia individual e instintiva, passa também a se alterar, inclinando-se cada vez mais para significados coletivos. Na medida em que a sua compreensão se alarga e ela passa a tomar consciência do processo de alfabetização, crescem também as condições subjetivas que vão motivá-la a aperfeiçoar as habilidades técnicas, ligadas à mecânica da língua. Em outras palavras, quando a criança percebe a importância do aprendizado de leitura e escrita, começa a valorizar atividades que antes pareciam sem sentido.

Consequentemente, com o aperfeiçoamento da técnica, a criança passa a experienciar novas situações de leitura e escrita, ampliando sua compreensão tanto sobre a técnica quanto sobre os textos escritos. Dessa forma, a compreensão e as habilidades técnicas estabelecem um ambiente propício tanto para a apropriação da linguagem escrita quanto para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Estas, por sua vez, são as funções características dos seres humanos que permitem à criança controlar seu próprio comportamento, possibilitando, inclusive, que ela submeta suas próprias vontades e instintos a atividades sem resultados imediatos, como caligrafias, cópias e ditados, por exemplo.

Não negamos o uso de recursos como ensino de gramática, relação letra e som, vocabulário e outras atividades da mecânica da língua. Essas atividades podem ser importantes, como instrumentos e não fins, na medida em que estejam

conectadas a uma concepção de linguagem que abarque a realidade linguística da sala de aula, que considere as funções psicológicas superiores, a criança que aprende e o professor que ensina, diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita, especificidades da língua portuguesa e, principalmente, não esteja ligada ao ensino de gramática normativa.

O fato de a criança alfabetizanda agir predominantemente de forma instintiva, a partir de suas funções psicológicas elementares, não significa que a escola deva se pautar em métodos exclusivamente instintivos e mecânicos. A nosso ver, a inserção da criança no mundo escolar deve justamente trazer a possibilidade de novas reflexões, críticas e práticas, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas típicas dos seres humanos.

Finalizamos esse tópico lembrando que, independente do método utilizado na sala de aula, a criança atribui valor às atividades propostas. Nesse sentido, quando ela é submetida a exercícios mecânicos e repetitivos e não encontra objetivos práticos e úteis nessas atividades, pode pressupor que a linguagem escrita, de fato, resume-se estritamente a esse tipo de esforço mecânico e repetitivo. Com isso, ao invés de a criança se encantar com a ampliação de possibilidades sociais mediante a sua entrada no mundo letrado, distancia-se ainda mais por não compreender o verdadeiro sentido da linguagem escrita.

### 3.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Esse capítulo foi dedicado a demonstrar o quanto um determinado método de alfabetização, fundamentado por uma determinada concepção de criança, pode vincular-se ou não ao que há de mais elevado na psique humana. As funções psicológicas superiores, típicas dos seres humanos, surgem com a socialização dos sujeitos e, quanto mais elas são incitadas a se desenvolverem, mais elas se desenvolvem.

Apresentamos ideias do Círculo de Bakhtin que sustentam uma concepção de *compreensão* repleta de valores, sentidos pessoais e significados coletivos, formada pelo diálogo entre signos ideológicos, em especial a palavra, que acompanha todos os signos não-verbais da consciência, conceitualização essa

muito próxima ao pensamento de Vygotski no que se refere à *palavra*, signo mutável e contextualizado sócio-historicamente.

Baseados em Vygotski, demonstramos a relação da linguagem oral com o surgimento das funções psicológicas superiores. A criança, na medida em que o contexto social exige, passa a controlar, de forma deliberada, tanto o meio quanto o seu próprio comportamento através da fala. Esse fato modifica sua relação consigo mesma, com o meio e com os Outros, configurando uma ação mais consciente, planejada e deliberada.

O aprendizado da linguagem escrita também traz modificações para o comportamento das crianças, visto que exige determinadas funções psicológicas superiores, como “abstração”, “planejamento”, “controle, atenção e memória voluntárias”. As características da linguagem escrita a diferenciam qualitativamente da linguagem oral, tanto no que se refere à relação com o pensamento verbal quanto com a fonética e sintaxe.

Desse modo, fundamentados no Círculo de Bakhtin e em Vygotski, analisamos as premissas teóricas do método fônico, que enfatiza *a decodificação grafema-fonema, a intensificação de testes e provas, o uso de recursos como caligrafias, cópias, ditados e leituras automáticas, com a finalidade de decorar significados de palavras*. Essas atividades, a nosso ver, quando tomadas como soberanas e autoritárias, alinham-se a uma concepção de linguagem normativa, em que a linguagem é concebida como objeto fixo e imutável, que submete e determina as ações e respostas das crianças.

Apresentamos também, nesse capítulo, que as transposições de pesquisas experimentais realizadas com animais aos seres humanos causou confusão sobre as funções psíquicas de um e de outro. Determinadas teorias acreditam tratar-se de diferenças puramente quantitativas e não qualitativas, como se as estruturas de ambos limitassem-se às funções psicológicas elementares. Essas teorias, fundamentadas nesse tipo de transposição de pesquisas experimentais, materializam-se no campo da alfabetização por métodos que atuam somente nas funções imediatas, instintivas e responsáveis pelos treinamentos condicionados.

Procuramos diferenciar aquilo que entendemos como fundamental no treinamento de animais e aquilo que deve fazer parte do ato de educar. Não

estamos, com isso, dizendo que o método fônico concebe a criança como um animal, pois, como dissemos anteriormente, existem inúmeras diferenças entre o adestramento de animais e o fonocentrismo aplicado a crianças. No entanto, esses dois tipos de métodos conclamam, por parte de seus distintos “objetos” - animais e crianças -, as mesmas funções psicológicas elementares, aquelas que possibilitam o treinamento de respostas por meio de movimentos repetitivos e sem sentido imediato.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Demonstramos, ao longo do trabalho, que as concepções de linguagem, criança e mundo que fundamentam determinado método de alfabetização, mais do que meros auxiliares na prática em sala de aula, são os reais determinantes das atividades propostas pelo professor. Um método não pode ser analisado somente pelas respostas das crianças durante as avaliações, pois as consequências por ele causadas estão longe de se restringir à matéria proposta, à sala de aula ou ao âmbito da escola. O método, a depender de como concebe a linguagem, a criança e o mundo, auxilia (ou não) na construção de identidades, valores éticos e morais, consciências críticas e reflexivas e funções psicológicas superiores.

Em nossa concepção, a alfabetização deve basear-se numa teoria da linguagem que não negue a língua - com suas estruturas, formas e normas - mas se relacione com ela de maneira funcional, concebendo-a a partir dos gêneros do discurso, formada historicamente na realidade concreta e no diálogo vivo dos enunciados. Em outras palavras, o guia da sala de aula, a nosso ver, deve ser a linguagem falada por sujeitos concretos - num determinado contexto e momento histórico - e não uma linguagem abstrata restrita à mecânica da língua.

As concepções de linguagem, criança e mundo explícitos no *Relatório Final do Grupo de Trabalho; Alfabetização Infantil: os novos caminhos* segue o rumo contrário ao que propomos no parágrafo anterior, pois formam um corpo teórico-prático, cujo centro encontra-se na língua - concebida como um instrumento soberano. Desse modo, a linguagem escrita passa a guiar a conduta humana a ponto de submeter nossas crianças a rituais descontextualizados e entediantes, com exercícios de caligrafias, cópias, ditados e leituras automáticas.

Em nossa concepção, diferente do que prega o relatório, esse tipo de proposta não é suficiente para acabar com o analfabetismo funcional, por dois principais motivos: primeiro, porque o método fônico pretende incidir na leitura automática e descontextualizada, justamente o tipo de habilidade que o analfabeto funcional (pessoa que lê e escreve frases simples, mas não consegue interpretar textos) já desenvolve, ao invés de tomar como foco a interpretação e compreensão

de textos e segundo, porque não acreditamos na mera mudança de método oficial como forma de combater o analfabetismo funcional, independentemente do quão eficiente em apresentar respostas ele seja.

Uma proposta como essa – de simples alteração do método oficial – não é capaz de sanar questões como baixos investimentos públicos; evasão escolar; violência no interior das escolas; má formação (principalmente no que diz respeito à formação específica em linguagem) e baixa remuneração de professores, vulnerabilidade socioeconômica, dentre uma série de outros fatores que incidem na qualidade educacional e rendimento escolar dos alunos.

Apresentamos, ao longo do trabalho, inúmeros argumentos que se contrapõem ao discurso fonocentrista (concepção de linguagem, criança e mundo; exercícios mecânicos entediante; separação entre *ler* e *compreender*; agressividade retórica; dentre outros). Com eles, pretendemos contribuir para uma visão mais profunda da alfabetização, que analise o discurso fonocentrista para além da limitada questão da eficiência e passe a considerar a criança e a linguagem como elas realmente são na realidade concreta.

A nosso ver, o ato de escrever não pode ser concebido a partir de sua mecânica e o seu ensino não deve limitar-se ao treino de habilidades motoras dos alunos. Fundamentados em Vygotski e os autores do Círculo de Bakhtin, demonstramos que a alfabetização deve partir da gênese da escrita, de seu significado histórico, seu valor semiótico e sua função social.



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. Alfabetização no Brasil – Uma Metodologia Ultrapassada. **RedePsi**, 25 de janeiro de 2006. Disponível em <http://www.redepsi.com.br/portal/modules/smartsection/item.php?itemid=87>. Acesso em 05/09/2011.

ARISTÓTELES. **Ética a nicômaco**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1973.

BAGATIN, T; PAN, M. A. G. S.; ROSSLER, J. H. **La guerre des méthodes au Brésil: la querelle entre les phonocentristes et les constructivistes pour l'hégémonie théorique, politique et idéologique dans le domaine de l'alphabétisation**. Paris, France: les Actes de Lecture, v.113, março/2011, p.25-29.

BELINTANE, C. **Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 261-277, maio/ago 2006.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In.\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN/VOLOSHINOV. **O Freudismo; Um esboço crítico**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais; Ensino fundamental (1ª a 4ª)**. Ministério da Educação e do Desporto. SEF. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Relatório Final do Grupo de Trabalho; Alfabetização Infantil: os novos caminhos**. Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Org: CAPOVILLA, F. C. 2ª ed. São Paulo: Memnon, 2005.

CAGLIARI, L. C. **Linguística e alfabetização**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita; Como Identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon, 2003.

CAPOVILLA, F. C. **Distúrbios da linguagem oral e escrita. Porque nos deparamos com alunos maus leitores no ensino fundamental e médio?**. Palestra proferida durante o XV Seminário de Educação. Rio Negro/PR, 20 jul. 2011. Disponível em: <[http://www.rionegro.pr.gov.br/educacao/seminario\\_educacao.php?ano=2011](http://www.rionegro.pr.gov.br/educacao/seminario_educacao.php?ano=2011)>. Acesso em 24/06/2011.

CASTRO, C. M. A Guerra dos Alfabetizadores. **Veja**, São Paulo, e. 2051, 12 março

2008. Disponível em <[http://veja.abril.com.br/120308/ponto\\_de\\_vista.shtml](http://veja.abril.com.br/120308/ponto_de_vista.shtml)>. Acesso em: 05/09/2011.

CASTRO, G. O marxismo e a ideologia em Bakhtin. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. Org. **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_; FARACO, C. A. **Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como um pouquinho de gramática nem sempre é bom)**. Educar em Revista, Curitiba, v. 15, p. 179-194, 2000. Disponível em <[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_15/faraco\\_castro.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf)>. Acesso em: 28/12/2011.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares**. 2006.

DECROLY, O. **Problemas de psicologia y de pedagogia**. Madrid: Francisco Beltran, 1929.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”. Crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

\_\_\_\_\_. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: CASTRO, G.; FARACO, C. A. ; TEZZA, C. Org. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 25ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GÓES, M. C. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. In: Cadernos CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade – Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. 2ª ed., São Paulo: Papyrus, p.17-24, 1991.

KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 7ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**.

São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VYGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MARTINS, K. M. Ensinar a Entender é Alfabetizar Melhor. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 17. dez. 2008.

MENEZES, C. A Solução é o Caminho do Meio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25. nov. 2003a.

\_\_\_\_\_. Perfil: Dissonância na Alfabetização. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25. nov. 2003b.

MIRANDA, M. G. O construtivismo como retórica. In: **Reunião da ANPED**, 22., 1999. Caxambu. CD-Rom, 1999.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília, 27 abr. 2006. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 06/09/2011.

\_\_\_\_\_. Os sentidos da alfabetização, 2000.

\_\_\_\_\_. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate**. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, ano III, n. 5, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net/0005acoalfaplp/a003n0005n03fuealfa02.html> Acesso em: 02/01/2012.

PAN, M. A. G. S. Letramento escolar e processos subjetivos. In: ANGELIS, C. C. M.; BESRBERIAN, A. P.; MASSI, G. Org. **Letramento; Referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

REY, F. L. G. Psicologia Social e saúde. In: Silva, M. F. S.; Aquino, C. A. B. (Orgs).

**Psicologia Social: Desdobramentos e aplicações.** São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAUSSURE, F. Natureza do signo linguístico. In. \_\_\_\_\_. **Curso de linguística geral.** 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHUWARTSMAN, H. Método Fônico Avança na Alfabetização. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26. out. 2009.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo.** São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

TULESKI, S. C. **Vigotski; A construção de uma psicologia marxista.** 2ª ed. Maringá, PR: Eduem, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas; Problemas de psicología general.** Vol.II. 2ª ed. Madrid, España: A. Machado Libros, 2001.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas; Problemas del desarrollo de la psique.** Vol.III. Madrid, España: Visor Distribuciones, 1995.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.